Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570793A
Centre d'intérêt: 875

Lévesque, Yves.

Diagnostic des besoins en formation sur la base de profils de compétences / par Yves Lévesque. -- [Montréal?] : Y. Lévesque, 1993.
2 v. (x, 98 f. ; 205 f. en foliotation multiple) : ill. ; 28 cm.

Résumé: v. 1, f. viii-x. "Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la Maîtrise en administration publique". Bibliogr.: v. 1, f. 96-98. Dépouillement partiel: v. 2. Annexes A à K.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Agriculture * Formation du personnel * Analyse de besoins * Besoins de formation * Analyse organisationnelle * Modèle * Méthode d'évaluation

Identificateur(s) de nom: Régie des assurances agricoles du Québec * Holland College

Identificateur(s) de sujet: Profil de compétence * Dacum-Delphi (Technique d'entrevue)

L'objectif de ce projet consiste à réactiver l'application de la politique de développement des compétences dans les différentes directions régionales de la Régie des assurances agricoles du Québec en fournissant un outil de diagnostic des besoins en formation du personnel spécialisé en agriculture. Le mandat confié comporte d'abord l'élaboration de profils de compétence pour les trois types de postes concernés; puis, la production d'un processus de diagnostic et d'outils de support sur la base des profils; finalement, le mandat inclut la conduite d'une expérimentation des processus et outils proposés dans une direction régionale. L'un des modèles retenus pour la détermination des besoins de formation est celui du Holland College. Des recommandations sont soumises pour l'implantation progressive du modèle de gestion du rendement proposé et des suggestions sont faites quant à l'utilisation des profils de compétence à des fins d'embauche. Instruments dans les annexes.

INT
1552
1

D-70793-A

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

DIAGNOSTIC DES BESOINS EN FORMATION SUR LA BASE DE PROFILS DE COMPÉTENCES

par

Yves Lévesque
promotion 90-94
MAP

Cahier 1 de 2

SOUTENU
Le 22-06-93 à mle

RAPPORT D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal
Juin 1993

BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

REMERCIEMENTS

Je désire remercier en premier lieu mon épouse Rita pour m'avoir appuyé tout au long de ce projet, un appui qui m'a permis de vivre en paix avec moi-même et de respecter l'échéance fixée.

Je tiens également à souligner la collaboration de messieurs Claude Girard, Direction Québec - Lac St-Jean, et Jean-Guy Leclerc, conseiller en formation, qui fut constante malgré un agenda qui était déjà trop chargé.

Autre remerciement à monsieur Paul Tessier qui m'a fourni des orientations et des encouragements des plus utiles à titre de directeur académique.

Tous mes remerciements à madame Odette Larin pour les nombreuses heures passées à la mise en forme de cette étude.

Merci également à tous les individus membres de la RAAQ qui ont participé activement à l'élaboration des profils de compétences et des documents de support présents dans ce travail.

Finalement, merci à monsieur Gilles Dubé pour m'avoir donné l'opportunité de m'enrichir par l'ÉNAP et de m'avoir fait confiance tout au long de la réalisation de ce projet.

AVANT-PROPOS

Le rapport d'intervention de l'ÉNAP est une activité obligatoire à l'obtention de la Maîtrise en administration publique de l'ÉNAP. Il est l'aboutissement d'une démarche faite auprès d'un organisme public, en l'occurence la Régie des assurances agricoles du Québec, dans le but d'apporter une solution à un problème de nature administrative. Ce rapport doit être déposé et accepté par l'École nationale d'administration publique et l'organisme mandataire.

TABLE DES MATIÈRES

page

REMERCIEMENTS ii

AVANT-PROPOS iii

TABLE DES MATIÈRES iv

LISTE DES ANNEXES vi

LISTE DES TABLEAUX vii

LISTE DES FIGURES vii

SOMMAIRE viii

1. INTRODUCTION 2

2. DÉFINITION DU PROBLÈME 8

2.1 Historique organisationnel en regard de la formation des ressources humaines 8

2.1.1 Avant 1989 8
2.1.2 1989 - Le projet qualité totale 9

2.2 Particularités de la situation organisationnelle . . 11

2.2.1 Structure type 12
2.2.2 Conversion de postes 13
2.2.3 Un projet d'entreprise basé sur l'approche client 14
2.2.4 Résultats du sondage de la Direction des ressources humaines 15
2.2.5 Une nouvelle politique de gestion du rendement 15

2.3 Formulation du problème 16

2.4 Problématique 19

2.5 Importance et limites de l'étude 19

3. CADRE CONCEPTUEL 23

3.1 Définitions 23

3.2 Le cycle de développement des ressources humaines . . 24

3.3 Lien performance-compétence 30

3.4 L'accroissement de la performance : les moyens . . . 32

TABLE DES MATIÈRES (suite)

page

3.5 Modèles théoriques retenus 36

3.6 Méthodes d'évaluation des besoins individuels 45

3.7 Avantages de l'autodiagnostic/auto-évaluation 50

3.8 Résumé de la base théorique 52

4. MÉTHODOLOGIE 55

4.1 Élaboration des profils 55

4.2 Détermination des outils de support 56

4.3 Région pilote 57

4.4 Description de l'échantillon 58

4.4.1 Comité d'experts sur les profils et groupe de travail sur le processus opérationnel/outils de support 58
4.4.2 Région pilote 59

5. ANALYSE DES DONNÉES 61

5.1 Analyse et interprétation des résultats 61

5.1.1 Profils de compétences 61
5.1.2 Processus opérationnel et documents de support 69
5.1.3 Expérimentation - région pilote 73

5.2 Les liens entre les résultats et le cadre conceptuel 77

5.2.1 Cycle de formation 77
5.2.2 Le lien performance-compétence 78
5.2.3 Les moyens pour accroître la performance (profils) 78
5.2.4 Autodiagnostic 79
5.2.5 Modèles de Jacob et de Kubr - Prokopenko . . . 80

5.3 Représentation globale du changement proposé 81

6. RECOMMANDATIONS 86

7. CONCLUSION 93

BIBLIOGRAPHIE 96

LISTE DES OUVRAGES CONSULTÉS 97

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : Document d'analyse sur l'application de la politique de développement des compétences à la Direction des opérations régionales (DOR)

ANNEXE B : Priorités et objectifs de formation 92-93 à la (DOR)

ANNEXE C : Document - Structure régionale type

ANNEXE D : Mission, valeurs et objectifs de la Régie des assurances agricoles du Québec (RAAQ)

ANNEXE E : RAAQORD EXPRESS - 17 novembre 1992

ANNEXE F : Politique de gestion du rendement à la RAAQ

ANNEXE G : Document Holland College

ANNEXE H : Profils de compétence

ANNEXE I : Documents de support au diagnostic des besoins de formation (pp 1 à 11)

ANNEXE J : Documents - Méthodologie (pp 1 à 11)

ANNEXE K : Documents de l'O.D.N. et de la Donohue

LISTE DES TABLEAUX

page

TABLEAU 1 : Méthodes d'évaluation des besoins : nature des besoins de formation 46

TABLEAU 2 : Profils de compétence - Coordonnateur 62

TABLEAU 3 : Profils de compétence - Conseiller régional 63

TABLEAU 4 : Profils de compétence - Conseiller en assurances agricoles 64

TABLEAU 5 : Approche proposée - Diagnostic des besoins individuels en formation 84

LISTE DES FIGURES

FIGURE A : Répartition des rôles dans une action de formation 25

FIGURE B : Le système de formation dans l'organisation 26

FIGURE C : Cycle de formation 27

FIGURE D : Principales possibilités d'amélioration des performances 35

FIGURE E : Représentation des phases d'un modèle opératoire de diagnostic en perfectionnement, selon Jacob (1978) 38

FIGURE F : Modèle général illustrant la notion de "besoins de formation" 41

FIGURE G : Processus de diagnostic des besoins en formation 72

SOMMAIRE

L'objectif de ce projet consiste à réactiver l'application de la politique de développement des compétences dans les différentes directions régionales de la Régie des assurances agricoles du Québec en fournissant un outil de diagnostic des besoins en formation au personnel spécialisé en agriculture.

Le mandat confié se divise plus précisément en trois parties. D'abord, l'élaboration de profils de compétence pour les trois types de postes concernés; puis, la production d'un processus de diagnostic et d'outils de support sur la base des profils; finalement, le mandat inclut la conduite d'une expérimentation des processus et outils proposés dans une direction régionale.

Les récents changements à l'organisation du travail (structure), à la gestion du rendement (politique), au statut de plusieurs employés et un besoin exprimé de voir l'organisation offrir une formation adaptée et personnalisée au personnel ici visé favorise la mise en place de ce genre d'outil.

Le cadre conceptuel permet de préciser les concepts clés reliés à l'étude. Le diagnostic des besoins comme étape initiale

du cycle de formation, le lien performance-compétence, les moyens utilisés dans la détermination des besoins ainsi que la notion d'autodiagnostic sont les concepts qui s'associent aux modèles retenus, soient ceux de Jacob, de Kubr-Prokopenko et celui du Holland College.

Afin d'établir le contenu des profils de compétence, outil convenu d'exploiter avec le mandant, des comités d'experts ont été créés. La méthode DACUM, telle qu'utilisée au Holland College, définit des principes de fonctionnement qui ont favorisé l'émergence d'actions concrètement associables aux habiletés nécessaires aux postes concernés. On retrouve également dans les profils l'énumération des connaissances que doivent posséder les occupants des postes concernés.

Un autre groupe de travail a été créé afin de définir quel serait le processus opérationnel souhaitable de diagnostic des besoins. Une fois ce processus établi, ce groupe s'est également concentré à définir les outils supportant le processus.

Le processus proposé met en valeur la participation active de l'individu dans la détermination de ses besoins en formation effectuée à l'aide d'un dossier individuel de réflexion. Ainsi, avant même sa rencontre avec le gestionnaire/superviseur, l'individu concerné aura défini, à l'aide des profils de compétence du poste qu'il occupe, ses forces, ses faiblesses, ses priorités de

formation et, si possible, les moyens qu'il envisage utiliser pour les combler.

Une expérimentation effectuée dans une direction régionale à l'aide de l'outil de diagnostic a, quant à elle, révélé une adhésion certaine des individus aux principes soutenus par le changement proposé et aux documents de support qui l'accompagnent.

Finalement, une implantation progressive associée à la gestion du rendement et qui nécessite l'implication active des gestionnaires de la Direction des opérations régionales (DOR) est recommandée. De plus, des pistes d'utilisation des profils de compétence à des fins d'embauche sont suggérées.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

La Régie des assurances agricoles du Québec lançait il y a maintenant trois ans, sa politique de gestion du développement des compétences dans le but de promouvoir et orienter la gestion du développement des compétences de ses ressources humaines.

Les objectifs généraux de la politique se définissent comme suit : que chaque personne avec son supérieur immédiat planifie et actualise le développement de ses compétences pour une réalisation individuelle satisfaisante et que l'entreprise s'enrichisse de façon continue du développement de ces compétences pour la réalisation performante de sa mission et pour son développement.

D'autre part, selon les principes directeurs de la politique, le développement des ressources humaines à la Régie revêt un caractère prioritaire. De plus, chaque gestionnaire a la responsabilité de planifier et de gérer le développement du personnel composant son unité même si l'identification des besoins est une responsabilité conjointe du gestionnaire et de son personnel. Finalement, les investissements en développement des compétences doivent être canalisés selon les orientations et besoins prioritaires de l'organisation.

Dans un autre ordre d'idée, la Direction des opérations régionales (DOR) se dotait récemment d'une structure régionale type

dans laquelle on officialisait trois types de postes, soit ceux de coordonnateurs, de conseiller régional et de conseiller en assurances agricoles, auxquels se rattachent l'ensemble des tâches professionnelles et techniques associées au domaine agricole. Le poste de conseiller régional était un nouveau poste, ce qui par le fait même modifiait considérablement les tâches des postes déjà existants.

Parallèlement, une conversion de postes contractuels (90 % des individus en région) en postes permanents et occasionnels opérée dans la dernière année, modifia le statut de plusieurs individus. À titre d'exemple, un coordonnateur avant la conversion est devenu occasionnel tandis qu'un conseiller en assurances devenait conseiller régional.

Par ailleurs, il y a quelques mois, la Direction des ressources humaines divulguait certains résultats d'un sondage mené auprès des employés en région en regard de leurs besoins en formation.

Ainsi, il fut souligné dans le RAAQORD EXPRESS du 17 novembre 1992 que les employés révèlent qu'ils souhaitent voir l'organisation prioriser un effort de formation ciblé, soutenu et varié qui colle davantage aux tâches et responsabilités respectives qui leurs sont confiées.

Dans cette optique, il est clair que le calendrier annuel des sessions de formation offertes les 2 dernières années n'apparaît plus comme un outil approprié puisqu'il ne respecte pas en soi les critères décrits précédemment. On demande donc à l'organisation de travailler davantage en termes de programmation de formation axée sur les besoins individuels en compétences.

D'autre part, de récentes modifications à la politique de gestion du rendement ont permis l'intégration du développement de la personne au processus d'évaluation. L'ensemble du personnel reçut très positivement ces modifications et il importe que les gestionnaires y apportent toute l'attention nécessaire.

Tous ces facteurs font émerger toute l'importance d'orienter les investissements dans le développement de nos ressources humaines vers une approche de formation individualisée. Cette approche devrait permettre à chaque individu de se développer en regard des compétences qu'il doit acquérir ou améliorer en fonction du poste qu'il occupe ou que l'on souhaite lui faire occuper.

De plus, à la fois gestionnaires et employés ont besoin d'être supportés dans l'évaluation des besoins en formation. Un outil de diagnostic est nécessaire.

C'est dans ce contexte particulier que la Direction des opérations régionales (DOR) doit réactiver l'application de la politique de gestion du développement des compétences qui, au cours

de ses deux premières années d'application, a laissé place à des plans d'actions plus ou moins rigoureux.

À cet effet, on dénote chez les gestionnaires un intérêt clair à rentabiliser les investissements tout en conservant l'esprit et les principes de la politique actuelle.

Ainsi, le mandat confié vise donc à proposer un outil de travail pratique aux gestionnaires de la DOR en regard de l'évolution individuelle des besoins en formation du personnel en région de manière à réactiver et rentabiliser l'application de la politique de gestion du développement des compétences lancée il y maintenant trois ans.

Ce mandat se résume donc à :

- définir les profils (modèles) de compétences requises pour les postes de :
  . coordonnateur;
  . conseiller régional;
  . conseiller en assurances agricoles;
- élaborer un outil de diagnostic des besoins en formation pouvant supporter les gestionnaires dans leur approche individualisée avec chacun des membres de leur unité occupant les postes concernés;
- tester l'outil proposé avec un groupe pilote.

À cet effet, le chapitre 2 portera sur la définition du contexte et de la problématique ainsi que sur les objectifs spécifiques et les limites de l'étude.

Le chapitre 3 touchera le cadre conceptuel utilisé dans l'étude tandis que le chapitre 4 décrira les choix méthodologiques effectués. Le 5e chapitre fournira l'analyse des données et des résultats ainsi que les liens entre ceux-ci et le cadre conceptuel préalablement explicité. De plus, on y retrouvera la représentation globale du changement proposé.

Finalement, le chapitre 6 se composera des recommandations et du processus d'implantation, tandis que le chapitre 7 représentera la conclusion de l'étude.

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2.1 Historique organisationnel à regard de la formation des ressources humaines

2.1.1 Avant 1989

Avant l'année 1989, la formation à la Régie n'était pas considérée comme une priorité.

Seules quelques sessions ici et là concernant par exemple les ventes (approche Xérox donnée à l'ensemble des conseillers en 1983) et la production bovine (à l'ensemble des conseillers en 1984) représentaient l'essentiel de la formation donnée au personnel en relation directe avec la clientèle. Pour les gestionnaires, quelques sessions sont organisées en 1987 et portent alors sur la planification opérationnelle et le leadership situationnel.

On ne peut alors concevoir le développement des compétences comme un plan stratégique organisé et planifié. De plus, il n'y a aucune approche individualisée et aucun lien formel avec l'évaluation du rendement. Soulignons également qu'aucun budget n'y est réservé.

2.1.2 1989 - Le projet qualité totale

Avec une reconscientisation de la haute direction quant à l'importance d'une gestion rigoureuse et efficace de l'entreprise publique et l'aboutissement d'un exercice de planification stratégique, la Régie propose la mise en place d'un programme d'amélioration continue qu'elle lance d'ailleurs avec beaucoup d'éclat à l'automne 1989.

Dès le printemps suivant, la Régie concrétise un des objectifs du plan, soit la mise en oeuvre d'une politique de développement des compétences des ressources humaines de l'organisation.

Les gestionnaires participent au lancement de la politique et le Service des ressources humaines engage une ressource en formation, spécialiste des relations interpersonnelles. De plus, on offre aux employés une série de sessions particulières données à l'interne par des ressources "de la place". Ces sessions sont élaborées essentiellement sur la base des compétences (personnes-ressources) disponibles à l'interne et des besoins "collectifs" identifiés sans trop de rigueur.

La politique ainsi que le "catalogue" de sessions offertes sont accueillis à bras ouverts et c'est l'engouement quant aux inscriptions aux sessions et conséquemment, le budget alloué à la formation augmente sensiblement. Malgré une certaine priorisation,

il n'existe à peu près pas de suivi quant au budget réellement dépensé en formation ni au respect des priorités. C'est le retour du balancier.

Toutefois, la formation demeure encore sur une base collective où à peu près rien n'est élaboré sur une base individuelle. Chaque session regroupe ceux qui y sont intéressés. Il y a peu de suivi quant à l'intégration du contenu et rien quant à l'identification des objectifs poursuivis ou compétences à acquérir.

On ne peut alors pas parler réellement de diagnostic des besoins, du moins, pas de diagnostic sérieux et rigoureux.

Cette situation persiste durant deux ans, période au cours de laquelle les gestionnaires se rendent compte de la faiblesse de leur rôle dans l'application de la politique. Par ailleurs, on épuise rapidement le "catalogue" de sessions offertes, propice au "magasinage" constaté.

Après deux ans, la Direction des opérations régionales décide de requestionner l'application de la politique dans son ensemble, ce questionnement étant stimulé, entre autres, par une réflexion effectuée et présentée au comité de direction en 1991 (réf. : annexe A).

Ainsi pour l'année financière 92-93, cinq jours/personne sont alloués au budget formation sauf que des priorités quant au contenu sont fixées par la DOR. Ces priorités correspondent en fait à l'intégration par le personnel en région de changements organisationnels ne pouvant en soi être considérés comme de véritables acquisitions d'habiletés ou de connaissances réellement associables à l'emploi ou au poste occupé (réf. annexe B). Par exemple, on parle ici de l'intégration de la structure type, du guide d'intervention et de la politique d'évaluation du rendement.

Pour ces raisons, un mandat est donné de manière à relancer l'application de la politique sur une base individualisée et rigoureuse en regard du poste occupé.

L'ensemble des gestionnaires étant en attente quant à une proposition de fonctionnement tout autant que les employés, le contexte favorise le développement d'une approche comme celle que propose cette étude.

2.2 Particularités de la situation organisationnelle

À l'heure actuelle, plusieurs événements et changements ont un impact sur l'application de la politique de gestion du développement des compétences.

2.2.1 Structure type

En juin 1991, la DOR adopte une structure régionale type (réf. annexe C) qui supporte à la fois certains principes d'organisation du travail et des orientation précises quant aux liens fonctionnels et hiérarchiques entre les membres de l'équipe régionale.

De plus, cette structure décrit l'ensemble des postes existants en région. Mis à part un reclassement à la hausse du poste de directeur régional, deux types de poste de niveau professionnel ainsi qu'un de niveau technicien sont formellement reconnus. C'est à eux qu'incombe l'ensemble des tâches directement rattachées au domaine agricole. Les postes de soutien sont quant à eux subdivisés en postes de soutien opérationnel (agent de bureau) et de soutien administratif (agent de secrétariat) comme c'est le cas dans l'ensemble de la fonction publique québécoise.

Fait à remarquer, le poste de conseiller régional représentait alors une nouveauté en soi puisqu'il n'existait pas auparavant. Cela venait d'ailleurs modifier les tâches à effectuer par les techniciens qui perdent alors les tâches dites "agronomiques". Par ailleurs, les coordonnateurs se voient libérés de certaines tâches de contenu leur permettant ainsi de renforcer leur rôle de superviseur d'équipe.

Tout cela a donné lieu à une certaine hiérarchisation des rôles et des tâches (agronomes vs technologistes) ainsi qu'à un ajustement significatif en ce qui concerne les salaires et les possibilités d'avancement.

Au niveau des principes soutenant la structure, la responsabilisation accrue des individus influence directement l'aspect formation car cela entraîne un enrichissement significatif des tâches.

De plus, l'amélioration du service à la clientèle par une réorganisation en territoire de travail nécessite une polyvalence plus grande des employés de tous les niveaux.

2.2.2 Conversion de postes

Autre élément d'impact, une récente conversion des postes contractuels en postes permanents et occasionnels modifia sensiblement le statut d'un bon nombre d'individus quant au poste occupé. Cette conversion fut effectuée à partir de concours rigoureusement gérés et certainement 30 à 40 % des individus en région ont vu leurs tâches principales être modifiées compte tenu de leur réussite ou échec à ces concours.

Par ailleurs, ces mêmes concours ont permis à plusieurs candidats de l'externe d'obtenir des postes permanents. Ils doivent ainsi s'adapter à la fois à leurs nouvelles tâches, aux valeurs, à la culture et aux objectifs de leur nouvelle organisation.

Ces événements nécessiteront évidemment des ajustements importants en ce qui concerne la gestion des compétences.

2.2.3 Un projet d'entreprise basé sur l'approche client

Le projet d'entreprise (réf. annexe D) définit certaines priorités d'action qui en soi influencent la gestion du développement des compétences des ressources humaines qui l'actualisent.

En effet, les objectifs principaux en regard de la clientèle et des ressources humaines convergent tous deux vers une performance accrue du personnel dans l'accomplissement des services rendus à la clientèle. Ainsi, l'accroissement des compétences des employés y trouve racine et en est clairement dégagé comme une priorité organisationnelle.

2.2.4 Résultats du sondage de la Direction des ressources humaines

Les résultats d'un récent sondage mené par la Direction des ressources humaines (réf. Annexe E) auprès de sa clientèle régionale, révèlent que les employés expriment le besoin de passer à autre chose malgré qu'ils aient apprécié les sessions de formation auxquelles ils ont participé lors des deux dernières années. Ils attendent maintenant de l'organisation un effort de formation ciblée, soutenue et variée qui colle davantage aux tâches et responsabilités respectives qui leur sont confiées. Dans cette optique, le calendrier (catalogue) annuel des sessions de formation offertes n'apparaît plus comme un outil approprié. On demande d'ailleurs de travailler davantage en terme de programmation de formation axée sur les besoins individuels de compétences.

2.2.5 Une nouvelle politique de gestion du rendement

Depuis maintenant six mois, une nouvelle façon de gérer le rendement a été mise en place avec l'approbation des employés et des gestionnaires.

Cette nouvelle politique s'associe avantageusement aux valeurs mises de l'avant par le projet d'entreprise et laisse une place privilégiée à l'intégration du développement de la personne au processus d'évaluation du rendement.

Pour ce faire, le processus nécessite au moins trois rencontres de suivi des attentes signifiées en début ou en cours d'année et une rencontre finale d'évaluation au cours de laquelle une fiche est complétée de façon formelle. Logiquement, un plan annuel de formation y est actualisé compte tenu des performances et des résultats fournis en regard des attentes signifiées au départ, et des besoins de développement qui ressortent de l'évaluation effectuée.

L'aspect formation occupe donc une place formelle dans le processus et cela selon une approche individualisée (réf. annexe F).

2.3 Formulation du problème

Si l'on veut formuler le problème à partir des particularités décrites dans les pages précédentes et des acteurs impliqués dans le dossier, la problématique se formulerait autour des éléments suivants :

D'abord, résumons le point de vue de chaque acteur et dépositaire d'enjeux dans le dossier formation.

La Régie

La Régie désire atteindre son objectif en ce qui concerne la gestion des compétences de ses ressources humaines. Ainsi, elle s'attend à ce que tout soit mis en place pour assurer un enrichissement individuel et organisationnel à travers les objectifs et principes soutenant la politique qu'elle s'est donnée à cet effet.

La clientèle

La clientèle désire voir le nombre d'intervenants réduit, donc des conseillers polyvalents, et elle désire obtenir un service de qualité au moindre coût. Cela nécessite donc un personnel compétent et polyvalent.

Les gestionnaires de la DOR

La DOR a apporté plusieurs changements qui, comme il a été démontré, amènent un impact important sur les besoins en formation. On a qu'à penser à la structure type, à la conversion de postes et à la nouvelle politique de gestion du rendement pour constater que le processus d'évaluation des besoins en formation se doit d'être rigoureux. Compte tenu des contraintes budgétaires

gouvernementales actuelles, une priorisation sera nécessaire quant à la formation des ressources.

Les employés

Ceux-ci veulent voir le processus et le contenu de la formation évoluer vers un projet individualisé de formation qui est conséquent avec les compétences nécessaires au poste qui les concerne. Ils sont par ailleurs d'accord avec l'intégration de la gestion des compétences au processus de gestion du rendement.

La Direction des ressources humaines

Elle est d'abord à l'écoute des besoins exprimés par sa clientèle et désire mettre ses ressources au service de celle-ci dès que la DOR fixera les priorités avec lesquelles elle travaillera.

La finalité commune à l'ensemble des acteurs se résume donc à augmenter les compétences du personnel entre autres par la formation en maintenant une adéquation entre les besoins des individus et ceux de l'organisation afin d'offrir un meilleur service à la clientèle (qualité des produits et des services) au moindre coût.

2.4 Problématique

Ainsi, compte tenu du contexte mentionné précédemment, des récents changements et des acteurs impliqués, il faut fournir aux gestionnaires et aux employés un outil de diagnostic des besoins de formation qui sera individualisé en établissant précisément quelles sont les habiletés/connaissances nécessaires à l'accomplissement des tâches reliées aux trois types de fonctions identifiées. Cela permettra à chaque individu de se développer en regard des compétences qu'il doit acquérir ou améliorer en fonction de sa performance dans le poste qu'il occupe ou que l'on désire lui faire occuper, et au gestionnaire de gérer ce développement, dans la perspective où cette dimension (le développement des ressources humaines) fait partie intégrante de la gestion du rendement des ressources humaines dont il a la responsabilité.

2.5 Importance et limites de l'étude

Plusieurs facteurs rendent important le mandat confié dans le cadre du projet d'intervention.

D'abord, l'orientation même donnée par le projet d'entreprise, en regard de la gestion des compétences des employés, permet d'associer la formation à un des objectifs prioritaires de l'organisation. À ce niveau également, les budgets alloués à la

formation depuis trois ans démontrent la croyance des hauts dirigeants dans cet outil de gestion.

Les récents changements apportés par l'implantation de la structure type et par la conversion de postes viennent accentuer la nécessité d'une évaluation précise et personnalisée du rendement des employés et de l'identification des besoins de formation.

La clientèle s'attend à un service de qualité de la part d'un personnel devant être qualifié et de plus en plus polyvalent.

D'autre part, les besoins exprimés par les gestionnaires et les employés quant à l'application de la politique autant au niveau du contenu que de la forme sont renforcés par la mise en place d'un processus de gestion du rendement qui formalise la vision intégrée du développement des compétences individuelles.

Dernier élément, la "précaution" prise par les dirigeants de la DOR quant au contenu des 5 jrs/personne de formation indique bien le besoin urgent d'une approche rigoureuse de l'évaluation des besoins et d'une priorisation adaptée aux besoins réels de l'organisation.

Sur un autre plan, cet élément révèle toutefois certaines limites à l'étude. En effet, l'étude ne touche pas les aspects

relatifs aux programmes de formation eux-mêmes, ni au suivi à apporter à la formation.

Ces étapes du cycle de formation sont sûrement tout aussi importantes que le diagnostic des besoins en soi. Peu importe la qualité du diagnostic, les programmes devront y être adaptés et gestionnaires autant qu'employés devront s'assurer de l'intégration au travail des habiletés ou connaissances qui y sont acquises.

Une deuxième limite se situe au niveau des postes concernés par l'étude. Dans certaines régions [1], les conseillers régionaux jouent un rôle qui peut à la limite inclure certaines tâches de coordination. À cet effet, il sera nécessaire que le gestionnaire superviseur et le conseiller régional concerné adopte une attitude d'ouverture quant au diagnostic des besoins en référence aux profils de compétence.

Finalement, une dernière limite pourrait être signalée en regard de l'évolution qu'a connue et que connaitra le poste de conseiller régional en terme de tâches. Ce poste demeure une addition récente à la structure régionale ayant prévalue depuis plus de cinq ans déjà. Les tâches confiées aux individus l'occupant sont toujours en évolution même si déjà un bon "défrichage" a été effectué, les différentes régions risquent peut-être de ne pas être toutes exactement au même niveau.

---

[1] Les plus petites, Lac St-Jean, Beauce, Outaouais, Abitibi.

3. CADRE CONCEPTUEL

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1 Définitions

Avant d'élaborer sur les principaux concepts et modèles retenus dans ce travail, il me semble important de revoir les définitions et certaines conditions de succès que les auteurs ont donné à la formation des ressources humaines.

L. Mathis (1982) qui aborde la formation comme une source de plus-value pour les employés et pour l'entreprise mentionne que l'objectif général et prioritaire de la formation est bien de préparer les personnes à exercer les fonctions dont ils ont ou auront la responsabilité. Il indique également que selon lui, chacun doit avoir la possibilité d'exercer de façon satisfaisante pour lui-même et pour l'entreprise, les activités qui lui sont attribuées et que l'ensemble des actions de formation participent à la valorisation du potentiel des membres de l'entreprise.

Bélanger, Benabou, Bergeron, Foucher, Petit (1988) définissent la formation dans son rôle stratégique comme un ensemble d'activités d'apprentissage planifié visant l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes propres à faciliter l'adaptation des individus et des groupes à leur environnement socio-professionnel et, en même temps, la réalisation des objectifs d'efficacité de l'organisation.

Selon Larouche (1987), les programmes de formation en milieu industriel relèvent de la formation spécifique, c'est-à-dire qu'ils visent avant tout à intégrer le travailleur à son milieu de travail.

Savoie (1987) mentionne que le perfectionnement répond à des objectifs organisationnels (compétence et efficacité accrue de ses membres) et des besoins individuels ou de groupe.

3.2 Le cycle de développement des ressources humaines

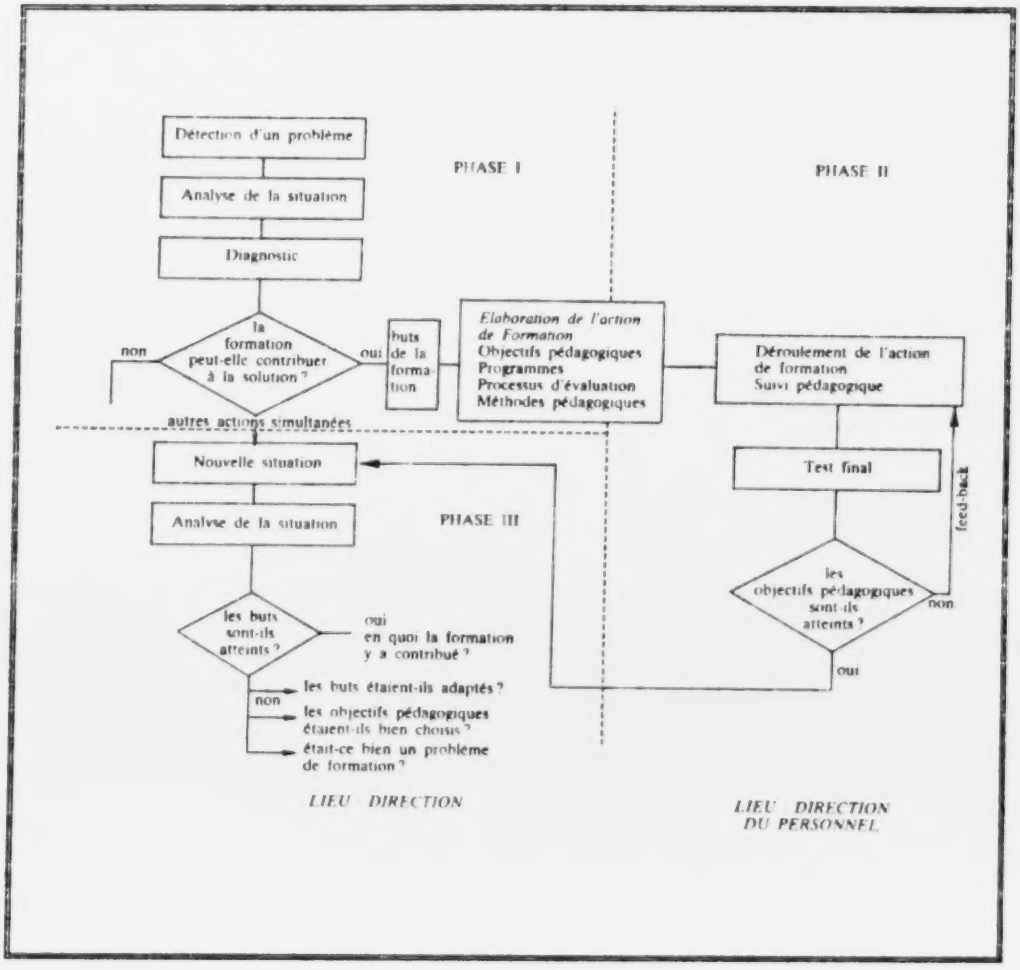
À peu près tous les auteurs qui traitent du développement des ressources humaines ont élaboré un processus par étapes de gestion de la formation.

L. Mathis (1982), Bélanger, Benabou, Bergeron, Foucher, Petit (1988) et Kubr, Prokopenko (1989) utilisent un "cycle de formation" très global qui, dans les faits, se ressemble à bien des points de vue (réf. : figures A, B et C).

En effet, même si le nombre d'étapes dans ces processus diffère, le contenu qui y est décrit est essentiellement le même. On y retrouve généralement chacune des étapes de diagnostic, d'établissement d'objectifs d'apprentissage, de la programmation et du suivi (évaluation) pour rétroaction. Ce sont là des termes clés pour chacun des cycles proposés par ces auteurs.

FIGURE A

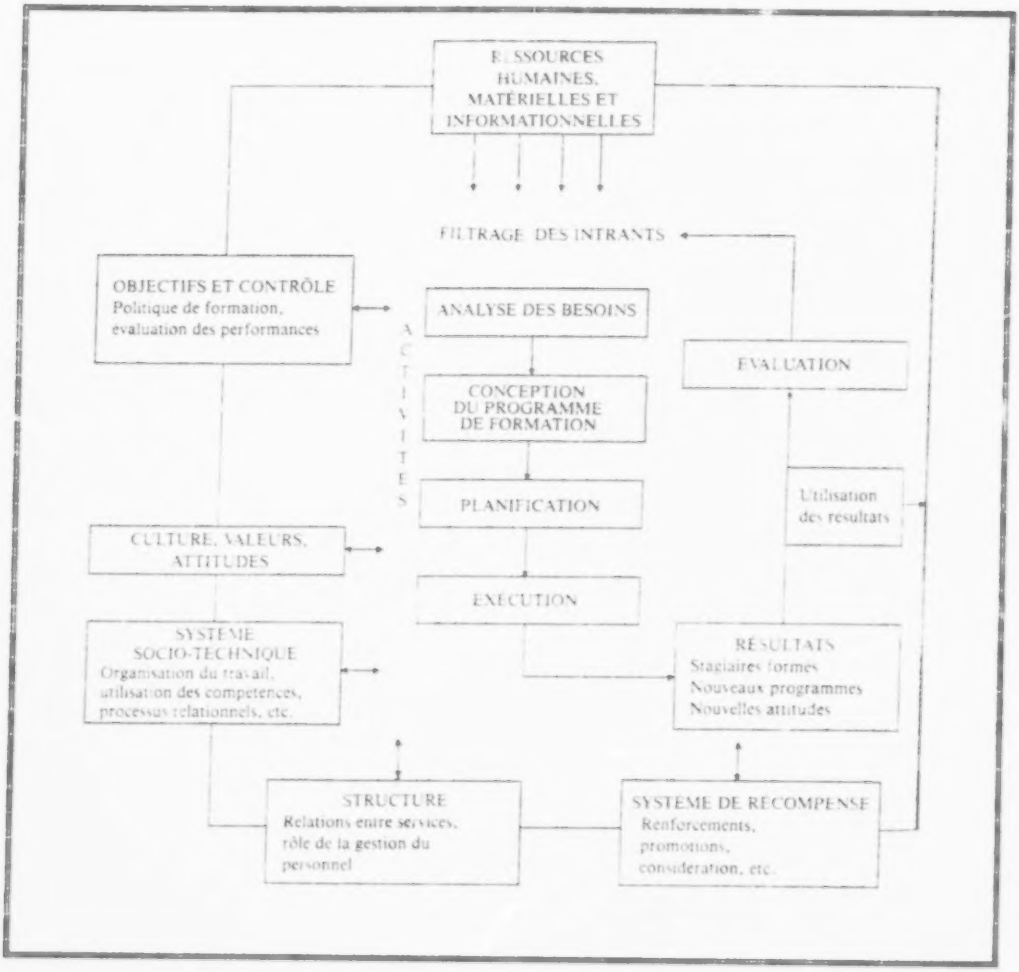
Répartition des rôles dans une action de formation



L. Mathis (1982), p. 119

FIGURE B

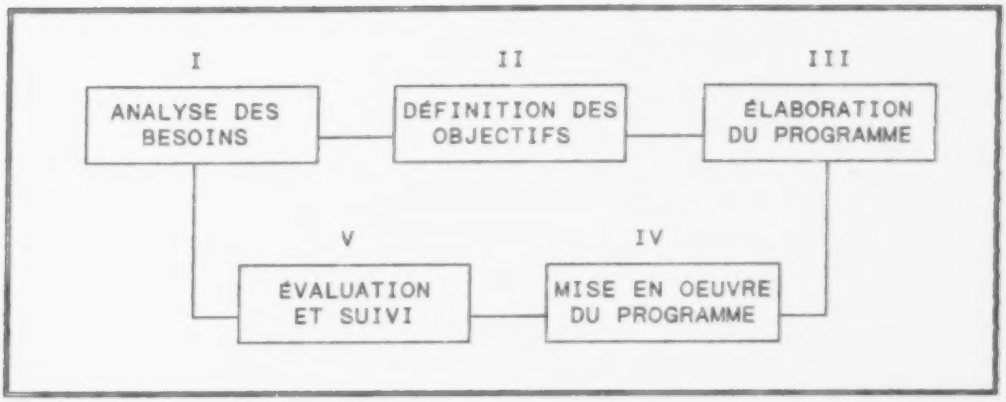
Le système de formation dans l'organisation



Bélanger et al (1988), p. 234

FIGURE C

Cycle de formation



Kubr et Prokopenko (1989), p. 50

Pour les besoins de l'actuelle étude, les lignes qui suivent décrivent les étapes du cycle proposé par Kubr et Prokopenko.

Comme on peut le constater, l'évaluation des besoins en formation n'est qu'une étape du cycle de développement des ressources humaines. Dans les faits, ce n'est qu'en bouclant le cycle qu'il sera possible de vérifier si l'évaluation des besoins a été correcte et si les mesures mises en oeuvre ont permis

d'orienter les étapes futures du développement des ressources humaines dans le sens désiré et d'obtenir les résultats excomptés.

La première étape, celle de l'analyse des besoins devrait être achevée avant de passer à l'étape de la définition des objectifs de la formation.

Cette première étape ne part pas du néant, elle repose sur des hypothèses de départ qui sont reliées à l'individu et à l'organisation concernée (tâches, rôle, performance, etc.). On y distinguera les besoins relevant de la formation et les autres. Nul besoin d'insister sur le fait qu'une mauvaise évaluation des besoins entraîne fatalement la fixation d'objectifs erronés et l'élaboration ou l'acquisition de programmes qui manquent totalement leur but.

À cet effet, Lefebvre (1977) mentionne que cette étape est primordiale pour que les activités de perfectionnement deviennent vraiment des outils du développement organisationnel : "des sessions de perfectionnement qui ne sont pas faites sur mesure, à partir des priorités concrètes de participants rattachés les uns aux autres par leur travail, sont des activités d'éducation permanente".

La deuxième étape est celle de la définition des objectifs. Ce sont les objectifs fixés qui constituent la base sur laquelle on

évaluera les résultats intermédiaires ou finaux du programme. En l'absence d'objectifs, toute évaluation des résultats ne peut être que subjective. Les objectifs à atteindre peuvent être définis de manière qualitative ou quantitative. Il est plus difficile de mesurer ou de contrôler l'atteinte d'un objectif qualitatif qu'un objectif quantitatif.

L'élaboration du programme constitue la troisième étape. Elle consiste à déterminer le contenu technique, les grandes lignes, la séquence et le calendrier détaillé des activités envisagées. Les méthodes et les modalités d'organisation pratique seront choisies en fonction des caractéristiques du programme, des possibilités existantes ainsi que des méthodes de travail et d'apprentissage des individus visés.

La quatrième étape porte sur la mise en oeuvre du programme et nécessite peu d'explications si ce n'est que la facilité dans l'exécution d'un programme est souvent conséquente avec la qualité de ce dernier et à la facilité de procéder à des ajustements en cours de route pour tenir compte de changements dans la situation ou la demande.

Finalement, l'évaluation et le suivi constituent la dernière étape du processus dans laquelle on évalue les résultats à la lumière des objectifs, où on examine de près, le cas échéant, les raisons pour lesquelles ceux-ci n'ont pas été atteints ou l'ont été

partiellement, et à laquelle sont identifiées les actions de suivi et de relance qui peuvent s'avérer nécessaires pour la satisfaction du besoin à l'origine de l'intervention de formation.

Dans les entreprises où le développement est un processus permanent, l'étape finale du cycle, à savoir l'évaluation du programme, fournit déjà des indications utiles pour la première étape du cycle suivant, celle de l'analyse des besoins. L'évaluation du processus et des résultats obtenus est une source d'informations et d'idées pour la planification des formations futures.

L'identification des besoins ne constitue donc pas un exercice isolé ou une étape unique dans le processus d'ensemble.

3.3 Lien performance-compétence

Selon Kubr et Prokopenko (1989), les activités de formation ont évidemment pour but de développer les compétences requises pour l'accomplissement de tâches déterminées.

Même si cet énoncé est en soi plein de bon sens, il est nécessaire de s'y référer dans l'application d'une politique de développement des compétences. En effet, nombreuses encore aujourd'hui, sont les entreprises qui considèrent que la formation

appartient aux individus, aux employés. On y considère la formation d'abord et avant tout comme un outil de motivation. Ce concept ne sera pas celui examiné dans cette étude. La formation n'y sera traitée qu'en fonction du lien performance-compétence.

Il ne s'agit donc pas là d'un objectif abstrait. Ces compétences ne pourraient faire preuve de leurs utilités et de leur pertinence que si elles se traduisent par des performances satisfaisantes dans des situations concrètes de travail.

À cet égard, L. Bélanger (1979) cite :

> "L'ensemble des actions doit donc déboucher sur un apprentissage. La formation est une occasion pour l'individu de parfaire ses connaissances et ses habiletés en vue d'améliorer sa performance dans le poste qu'il occupe actuellement ou en vue d'accéder à un poste comportant des responsabilités plus grandes, lui permettant ainsi de satisfaire des aspirations renouvelées tout en utilisant mieux ses capacités."

Autrement dit, l'accomplissement efficace des tâches ne peut être établi sans une évaluation des performances de chaque individu de l'organisation. Les compétences de chacun sont une condition nécessaire mais non suffisante pour qu'il puisse être qualifié de performant dans l'exécution de son travail.

Fait à souligner, E. Béland (1989) mentionne qu'une étude récente démontre que dans le secteur gouvernemental, 100 % des

BIBLIOTHÈQUE
ENAP-MONTRÉAL

répondants considèrent l'utilité de la formation et du perfectionnement, comme moyen de réduire l'écart entre le rendement observé et les exigences spécifiques de la tâche. Toutefois seulement 20 % des besoins sont identifiés à partir d'un écart entre le rendement et les exigences de la tâche.

Des compétences insuffisantes entraînent inévitablement des résultats peu satisfaisants. Si par contre, des résultats sont peu satisfaisants, alors que les compétences sont à un bon niveau, c'est là un indice que le système d'organisation et de management n'est pas au point ou que les compétences pour occuper l'emploi ont été mal définies ou que leur profil est inadapté.

De plus, si l'on ne tient pas compte du poste dans l'élaboration des caractéristiques de compétence, les résultats ne seront pas meilleurs que si l'on était en présence de compétences insuffisantes.

3.4 L'accroissement de la performance : les moyens

Comme nous venons de le dire, le facteur "compétence" ne saurait être assimilé à un phénomène isolé ou abstrait sans rapport avec le profil de l'entreprise ou du poste. Selon Kubr et Prokopenko (1989), toute activité de formation se soucie à la fois des compétences et des résultats qui sont ou qui devraient être

obtenus en appliquant ces compétences dans un environnement donné. Ces résultats doivent évidemment se traduire par de meilleures performances et c'est bien là la raison qui incite les organisations à financer les activités de formation dont le coût ne cesse d'augmenter.

Toutefois, il conviendra de dire qu'un problème de rendement inadéquat peut être la conséquence de bien des causes et que celles-ci ne sont pas nécessairement associable à un seul manque de compétences. Pour Savoie (1987), la relation fondamentale qui lie compétence et performance peut revêtir en réalité un caractère relativement complexe. Par exemple, un problème de rendement peut dépendre d'un manque de ressources financières (déficience du système social), de l'inefficacité du planning opérationnel (déficience du système gestionnaire) ou encore d'une mauvaise adaptation homme-machine (déficience du système technologique).

L. Mathis (1982) insiste sur le fait que la formation

> "ne doit pas être une providence qui permette de résoudre toutes les difficultés d'une entreprise. Elle peut même être néfaste dans la mesure où elle apporte quelquefois une solution ambiguë ou provisoire à des problèmes qui touchent à l'organisation du travail, à la structure de l'entreprise ou du service, ...".

Ainsi, lorsqu'on a affaire à des problèmes organisationnels complexes et mal définis, ce qui est souvent le cas dans la

pratique, on se trouve généralement en présence d'éléments et d'influences qu'il n'est pas possible de maîtriser par la formation seulement. Il faudra parfois modifier la structure organisationnelle, renforcer l'autorité, consentir une augmentation de salaire, transférer un contremaître dans une autre unité ou envisager quelqu'autre forme d'intervention.

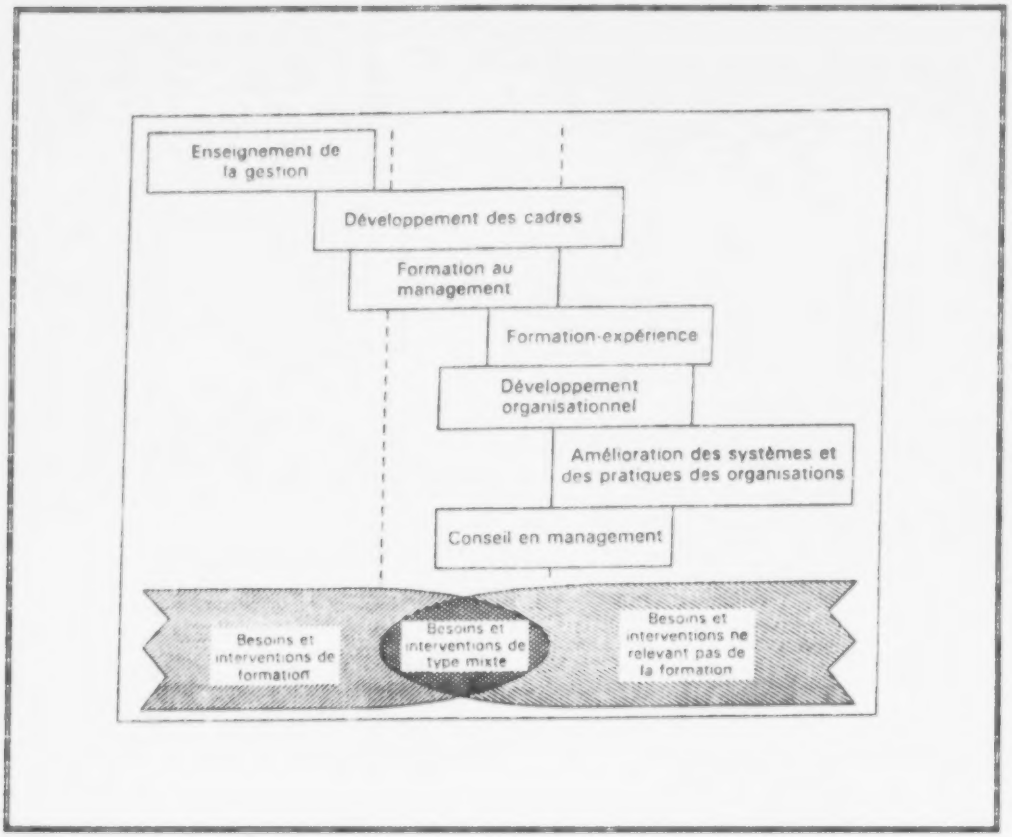
À cet effet, plusieurs d'entre nous pourraient citer des programmes de formation qui n'ont eu à peu près aucun impact sur la performance d'une entreprise. Il est donc logique que les formateurs fournissent les programmes qui tiennent compte de ces éléments essentiels.

La distinction entre les solutions qui relèvent de la formation et celles qui exigent d'autres formes d'intervention peut être parfois très subtile. Il n'est pas rare qu'un problème n'exigeant pas à première vue le recours à la formation ait également un aspect de formation et puisse susciter de nouveaux besoins dans ce domaine précis.

La figure D, tirée de Kubr et Prokopenko (1989), démontre bien, dans le cas de cadres, les principales possibilités d'amélioration des performances tenant compte des idées présentées dans les derniers paragraphes.

FIGURE D

Principales possibilités d'amélioration des performances


Enseignement de la gestion
Développement des cadres
Formation au management
Formation-expérience
Développement organisationnel
Amélioration des systèmes et des pratiques des organisations
Conseil en management
Besoins et interventions de formation
Besoins et interventions de type mixte
Besoins et interventions ne relevant pas de la formation

Kubr et Prokopenko (1989), p. 13

3.5 Modèles théoriques retenus

Ces trois derniers concepts nous amènent à présenter les modèles de Jacob (réf. : figure E) et de Kubr et Prokopenko (réf. : figure F).

Il nous semble que ces deux modèles intègrent très bien les concepts déjà traités et conviennent ainsi à la problématique citée dans le chapitre précédent.

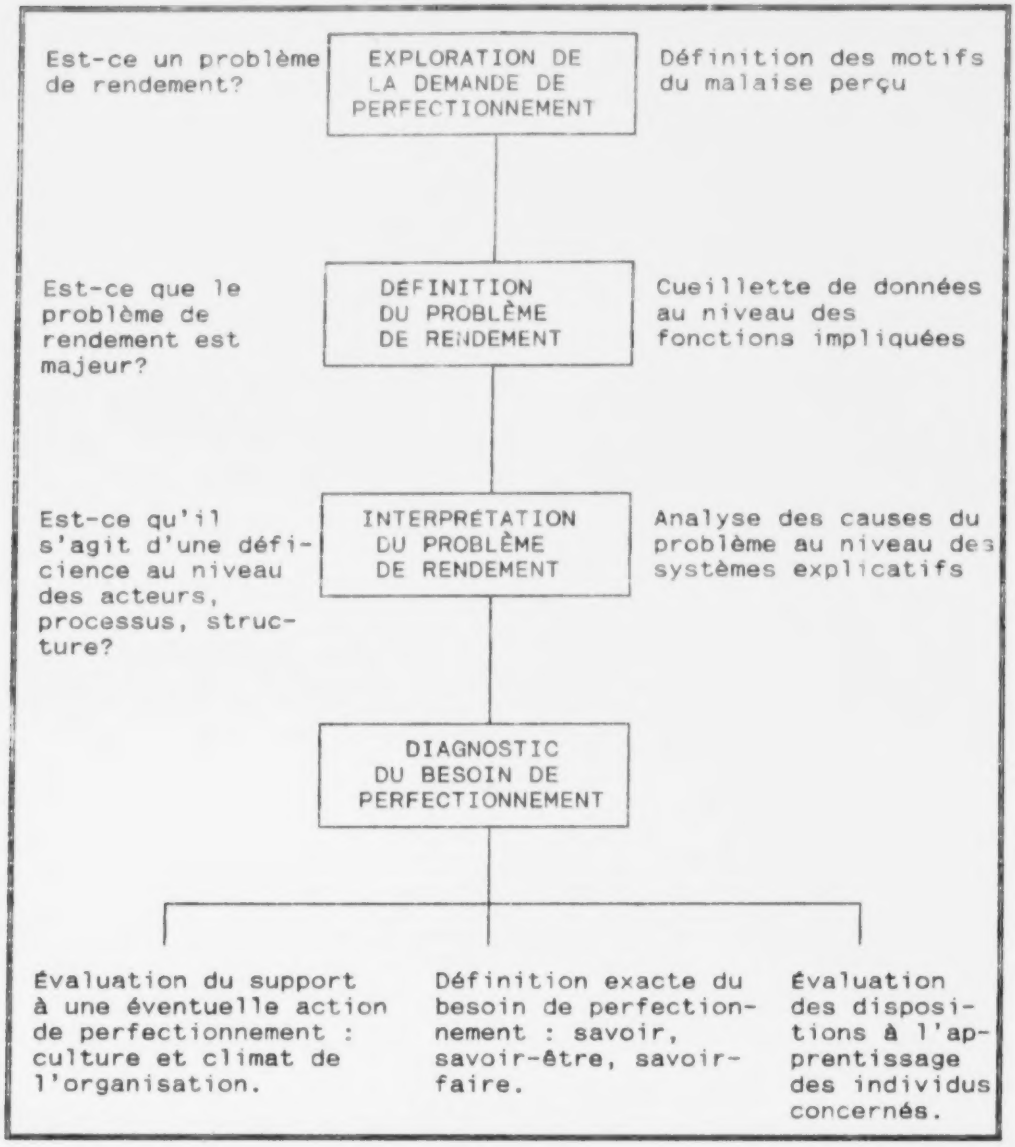
Le modèle de Jacob (1978) met l'accent sur les différentes facettes d'une situation problématique, pour en offrir une vision articulée, en même temps qu'il situe le rationnel qui sous-tend le diagnostic d'un besoin de perfectionnement en intégrant des éléments théoriques et conceptuels (réf. : figure F).

Le modèle est structuré autour d'un ensemble de phases et de sous-phases. Les quatre phases principales sont les suivantes : l'exploration de la demande initiale, la définition du problème de rendement, l'interprétation du problème de rendement et le diagnostic du besoin de perfectionnement. Cette dernière phase est elle-même constituée de trois sous-phases : l'élaboration du système d'exigences, du système socio-nominatif et du système individuel.

Le rôle du modèle est défini par un objectif final et des objectifs intermédiaires. L'objectif final est d'obtenir une vision la plus exacte possible d'un besoin de perfectionnement. Cependant l'atteinte de l'objectif final est en fonction de trois objectifs intermédiaires qui doivent être préalablement satisfaits : déterminer si la demande initiale est pertinente, si elle mérite une analyse et enfin, si elle correspond à un besoin de perfectionnement. Ces trois objectifs intermédiaires et linéaires correspondent respectivement aux phases d'exploration, de définition et d'interprétation.

FIGURE E

Représentation des phases d'un modèle opératoire de diagnostic en perfectionnement, selon Jacob (1978)


Est-ce un problème de rendement?
EXPLORATION DE LA DEMANDE DE PERFECTIONNEMENT
Définition des motifs du malaise perçu
Est-ce que le problème de rendement est majeur?
DÉFINITION DU PROBLÈME DE RENDEMENT
Cueillette de données au niveau des fonctions impliquées
Est-ce qu'il s'agit d'une déficience au niveau des acteurs, processus, structure?
INTERPRÉTATION DU PROBLÈME DE RENDEMENT
Analyse des causes du problème au niveau des systèmes explicatifs
DIAGNOSTIC DU BESOIN DE PERFECTIONNEMENT
Évaluation du support à une éventuelle action de perfectionnement : culture et climat de l'organisation.
Définition exacte du besoin de perfectionnement : savoir, savoir-être, savoir-faire.
Évaluation des dispositions à l'apprentissage des individus concernés.

Savoie (1987), p. 46

Ce modèle se veut donc un schème de référence à partir duquel l'utilisateur, ayant compris les objectifs du modèle, les liens de causalité au niveau des opérations et la finalité de l'ensemble, pourra déterminer lui-même, selon la situation à laquelle il sera confronté, les outils pratiques et techniques de diagnostic (ce qui ne sera pas le cas selon ce que propose cette étude).

Toutefois, en regard des éléments précédemment soulignés au niveau du lien compétences-performance, le modèle illustre avantageusement le fait qu'il faut fondamentalement voir dans le perfectionnement ou la formation un outil de développement significatif tant au niveau des individus que des entreprises dont ils font partie. L'ensemble des actions qui sont proposées pour améliorer la compétence de la main-d'oeuvre doit satisfaire des besoins concrets et impératifs, correspondant à des contenus qui soient représentatifs des préoccupations des individus concernés et s'intégrer aux buts de l'entreprise.

Ce modèle permet d'entrevoir la formation comme étant un processus de développement sur mesure et d'accepter de mettre de côté des solutions toutes faites. Il fonde les bases du perfectionnement sur autre chose qu'une constatation prématurée, souvent le résultat d'une simple intuition ou d'une obsession exagérée à vouloir faire du perfectionnement au volume.

De plus, les trois premières phases mettent en évidence que ce modèle ne prend pas pour acquis qu'une demande de perfectionnement correspond inévitablement à un besoin de perfectionnement. En effet, le diagnostic cherche réellement à établir s'il s'agit par exemple d'un problème de structure, de processus ou d'acteurs.

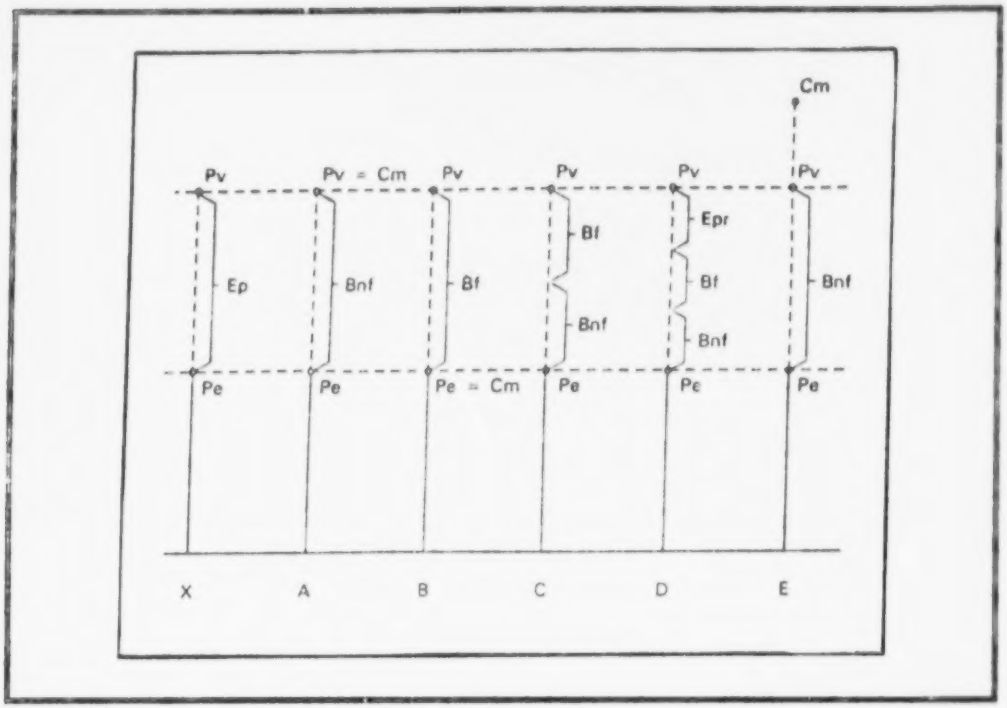
Dans cette optique, ce modèle évite l'évaluation restrictive, à savoir que le perfectionnement constitue une solution magique à tous les problèmes.

Le lien rendement-perfectionnement y est donc concrètement démontré mais à travers les bémols qui doivent y être intégrés. Par ailleurs, l'importance de l'étape diagnostic y est clairement soulignée.

Le modèle proposé par Kubr et Prokopenko (1989) présente de manière simple la façon dont les besoins peuvent se présenter dans le domaine de la formation (réf. : figure F).

FIGURE F

Modèle général illustrant la notion de "besoins de formation"



Kubr-Prokopenko (1989), p. 19

La base du modèle repose sur le fait que toute définition des besoins doit être précédée par la reconnaissance et la comparaison de deux niveaux de performance : le niveau visé (Pv pour performance visée) et le niveau existant (Pe pour performance existante). L'écart de performance (Ep) étant la différence entre ces deux niveaux (réf. : case X).

Le modèle propose cinq situations différentes où l'écart Ep est susceptible d'être comblé par l'un et l'autre des besoins en formation (Bf) ou autre que formation (Bnf) et cela seul ou en combinaison des deux (cas A, B, C, D, E).

Dans le cas A par exemple, le niveau de compétence (Cm) est suffisant pour atteindre la performance visée et les besoins identifiés ne relèvent pas de la formation.

C'est l'opposé dans le cas B où c'est le manque de compétence qui fait que ce sont des besoins en formation qui sont nécessaires pour atteindre le niveau de performance visé.

Le cas C qui semble être la situation la plus courante dans la réalité des organisations démontre que dans cette situation l'écart (Ep) sera comblé par une combinaison de Bf et Bnf.

La situation décrite en D réfère quant à elle à un individu qui malgré les efforts consacrés à la formation et à d'autres formes d'action ne suffiront pas à amener celui-ci au niveau de performance visé.

Finalement, le cas E reflète une situation ou même si les actions (Bnf) sont mises de l'avant, le niveau de performance visé est plus bas que les compétences disponibles. On est donc en

présence de personnel surqualifié ou d'une performance visée trop faible par rapport au potentiel réel de performance.

L'ensemble de ces situations peuvent être au besoin appliquées à un individu ou à une unité organisationnelle. Les rapports seront les mêmes.

Il importe de souligner que la détermination du niveau existant de compétence et de performance doit se faire sur la base des besoins en formation et sur la base des besoins qui doivent être comblés par d'autres types d'actions.

Donc, 1. Analyse d'éléments tels :

- procédures de contrôle;
- salaires, avantages sociaux;
- organisation du travail;
- possibilités d'informatisation;
- structure organisationnelle.

2. Appréciation de la situation existante en matière de compétence :

- habiletés;
- connaissances;
- attitudes;
- valeurs.

L'établissement de la performance visée quant à elle est difficile. Kubr et Prokopenko proposent de la définir à partir de normes du premier type (niveau actuel) soit en regard de normes appliquées dans des organisations dites performantes, des normes correspondant à des niveaux agréés (normes d'association professionnelle, ou autres, etc.), des normes déjà utilisées et atteintes dans l'entreprise (ex. : standards de production). Ensuite, ils proposent d'avoir recours à des normes du deuxième type pour définir le niveau à atteindre dans l'avenir, c'est-à-dire par exemple des résultats obtenus par des entreprises "modèles". Ils insistent toutefois sur l'importance d'établir des normes faites sur mesure pour l'entreprise, l'unité ou l'individu concerné sous peine de ne pouvoir définir de manière utile les actions à mettre en oeuvre pour atteindre le but visé.

Faute de disposer de normes de ce genre, les formateurs et les managers devront se contenter de généralités (ex. : le personnel a besoin d'être mieux formé en contrôle et en planification), sans être capables d'établir un rapport quelconque entre les performances de départ, la formation spécifique à dispenser et les résultats visés.

Ce modèle introduit bien le prochain concept, soit le profil de compétence.

3.6 Méthodes d'évaluation des besoins individuels

Kubr et Prokopenko (1989) proposent plusieurs techniques d'analyse des besoins disponibles et fréquemment utilisés (réf. : tableau 1).

Pour des raisons de choix organisationnels, il a été convenu, lors de la négociation de ce mandat, d'explorer l'utilisation des profils de compétence.

Même si les profils de compétence n'apparaissent pas sur ce tableau, les mêmes auteurs soulignent que les profils sont, dans bien des cas, plus fiables et plus utiles qu'une description de poste de type conventionnel qui prête souvent plus d'attention au portrait du poste lui-même qu'aux aptitudes et aux connaissances qu'il demande.

Les profils de compétence se définissent, selon R.E. Boyatzis (1982) comme un ensemble de qualités individuelles requises pour réussir à un poste ou à un groupe de postes donnés. Ces qualités sont essentiellement décrites à travers des compétences qui peuvent se manifester dans des activités, des tâches et des environnements variés.

TABLEAU 1

Méthodes d'évaluation des besoins : nature des besoins de formation

Méthodes d'évaluation		Objet de l'évaluation			
		Connaissances	Aptitudes	Attitudes	Comportement managérial
		1	2	3	4
Approches génériques	Analyse des problèmes	X	XX	XX	XXX
	Comparaisons		XX		XX
	Recours aux experts	XXX	XXX	XX	XX
Besoins individuels	Analyse des tâches	X	XX	X	
	Description des postes	X	XX	X	
	Tests et épreuves	XXX	XXX	X	
	Questionnaires	XX	XX	XXX	X
	Interviews	XX	X	XXX	X
	Observation		XX	XXX	XXX
	Incidents critiques	X	XX	XX	XX
	Journaux personnels	X	X	XX	XXX
	Direction par objectifs	X	XX	X	
	Formation action	X	XX	XX	XX
	Evaluation des performances	XXX	XXX	X	XX
	Auto-évaluation	XX	XX	XXX	XX
	Plans de carrière	X	XX	XX	X
	Centres d'évaluation	XX	XX	XX	X
Besoins des groupes	Réunions d'équipes de managers	X	XX	XX	X
	Réunions et discussions de groupe	X	X	XX	X
	Comités d'experts	X	XX	XX	X
	Groupes d'identification	X	XX	XX	
	Projets de groupe	X	XX	XX	XX
	Créativité collective	XX	XXX	XXX	XX
	Formation par simulation	X	XXX	XX	X
	Sociogrammes			XX	XXX
	Modélisation analyse comportementales			XXX	XXX
Besoins des entreprises	Analyse des documents		XXX	XX	XXX
	Evolution et possibilités futures	XX	X	X	
	Comparaisons interentreprises		XX		XX
	Enquêtes de diagnostic		X	XX	X
	Enquêtes sur le développement des cadres	XX	XXX	X	X
	Enquêtes sur les attitudes			XXX	X
	Enquêtes sur le climat des entreprises		XX	XX	X
	Développement organisationnel		XX	XXX	XX
	ASP structurée	X	XX	XX	XX

Clé : X = bon, XX = très bon, XXX = excellent

Kubr et Prokopenko (1989), p. 315

Même s'ils constituent une addition plutôt récente aux différentes techniques d'analyse des besoins, les profils de compétence sont utilisés de plus en plus depuis une dizaine d'années. Les entreprises utilisent ces "descriptions" de différentes façons. Elles ont recours notamment au classement ou rangement des compétences selon leur importance pour un poste donné (fixation des priorités), à l'évaluation du degré d'aptitude exigé dans chaque domaine de compétence (niveau requis) et à l'évaluation de l'aptitude réelle d'un sujet dans le domaine considéré. Les résultats de ces exercices peuvent servir à élaborer des programmes de formation orientés à la fois vers les exigences prioritaires du poste considéré et les carences spécifiques relevées dans les compétences de chaque individu. Des programmes de formation personnalisés peuvent alors être mis sur pied.

On peut également avoir recours aux profils de compétences pour déterminer les connaissances, les habiletés et les aptitudes propres à des secteurs de travail particuliers.

Plusieurs adaptations de la méthode des profils ont été créées jusqu'à aujourd'hui, même si les principes décrits précédemment sont relativement reconnus.

R. Mirabile (1991) propose la construction de profils à partir de facteurs de succès reconnus en regard d'un poste précis. Il mentionne également que l'utilisation de la méthode des profils peut s'avérer simple ou complexe mais que toutefois, le produit

recherché doit correspondre à une image claire du poste de travail concerné. Il propose donc quant à lui, un modèle plutôt simple mais élaboré sur une recherche rigoureuse des actions reliées au poste de travail.

Son processus est identique à celui utilisé à la Donohue, entreprise bien connue au québec (réf. : : annexe K).

K. Nowack (1991) ajoute quelques éléments supplémentaires en proposant une classification en importance de chaque "dimension" et une indication du degré d'application de chaque dimension dans le poste concerné.

L'Office de développement du Nord, entreprise française, propose une utilisation relativement plus complexe des profils de compétence qui se rapproche de la méthode de Nowack (réf. : : annexe K).

Ajoutons toutefois que ce ne sont pas tous les utilisateurs de cette méthode qui fixent des "niveaux d'habiletés", c'est-à-dire un degré d'aptitudes. Cette dimension demeure assez complexe et il devient parfois difficile de décrire adéquatement ces niveaux et de les rendre concrètement utilisables à l'intérieur du diagnostic des besoins. D'autre part, la priorisation des compétences est une autre dimension qui semble à l'occasion mise de côté. On souligne alors qu'en élaborant les profils eux-mêmes, ce ne sont que les habiletés d'importance qui sont listées.

Le modèle qu'il me semble le plus opportun de proposer est celui du Holland College qui, depuis sa création en 1969, utilise une approche particulière d'éducation appelée STEP (Self-Training and Evaluation Process), approche ayant inspiré un système de formation de type modulaire entièrement orienté vers l'individualisation des apprentissages.

Les trois volets importants de ce système sont :

1. l'élaboration des profils de compétence servant à la définition des programmes de formation;
2. la production des guides d'apprentissage sous forme de modules;
3. le cheminement de l'étudiant et l'encadrement pédagogique.

Évidemment, le volet qui nous concerne le plus ici est celui de l'élaboration des profils de compétence. C'est d'ailleurs l'une des clés du processus d'élaboration de programmes tel que pratiqué au Holland College.

Une procédure rigoureuse a été mise en place afin de pouvoir effectuer une analyse systématique de chacun des domaines visés. Elle s'inspire largement de la méthode DACUM (acronyme pour "Development of a Curriculum"). Afin de réduire le texte, le processus est décrit dans le document fourni en annexe G.

3.7 Avantages de l'autodiagnostic/auto-évaluation

Dans l'approche du Holland College, l'étudiant joue un rôle prépondérant dans l'évaluation de ses "compétences acquises". Le concept d'auto-évaluation est un élément qu'il m'apparaît important d'intégrer dans la méthode et dans tout le processus proposé dans cette étude. En effet, l'auto-évaluation est une approche conceptuelle plutôt qu'une technique d'évaluation des besoins. Cette approche a, selon plusieurs, des avantages importants. Un individu qui aime son travail et qui a un sens élevé de ses responsabilités évalue continuellement ses propres performances sans nécessairement y être invité. Il prend les mesures correctives qui s'imposent, assimile de nouvelles techniques et adapte son comportement sans avoir à suivre un cours ou à se prêter à un exercice formel d'évaluation de ses besoins.

L. Mathis (1982) souligne l'importance de la participation du personnel au processus de formation en mentionnant qu'à chaque année, au moment de l'évaluation, quand elle existe, chaque personne de l'entreprise doit pouvoir avoir l'occasion d'exprimer son point de vue autant dans l'identification des besoins que dans le contenu des actions de formation, le bilan des résultats, ...

Selon Kubr et Prokopenko (1989), il est essentiel que chaque individu puisse, dans l'exercice de ses fonctions, acquérir par lui-même une connaissance intime des problèmes qu'il rencontre et s'en faire une idée aussi parfaite que possible; cela vaut

également pour ses propres réactions aux situations difficiles ainsi que pour ses points forts et ses points faibles. Cette connaissance intime s'acquiert en général par l'étude systématique et autonome de situations diverses et par l'attention prêtée aux signaux annonciateurs de problèmes dans le comportement ou les performances d'un individu.

Placées dans des situations qui évoluent rapidement, les personnes concernées sont seules en mesure de dire si leur compétence leur permet de faire face aisément aux événements ou si elles doivent consulter un collègue, faire appel à un consultant, suivre un cours pour apprendre une nouvelle technique ou reconnaître simplement qu'elles sont dépassées. L'auto-évaluation est relativement aisée lorsqu'il s'agit des aspects techniques du travail, mais bien plus difficile dans le domaine du comportement. Il est paradoxal d'ailleurs de constater qu'un succès ou une réalisation remarquable peuvent constituer des obstacles à une auto-évaluation objective : "Comment puis-je m'être trompé si j'ai atteint tous les objectifs fixés et si mon entreprise a enregistré d'excellents résultats".

L'auto-évaluation peut aussi constituer une étape préliminaire dans l'appréciation des performances. La personne la mieux placée pour savoir ce qu'elle a fait et connaître les difficultés auxquelles elle a été confrontée est sans aucun doute celle-là même que l'on évalue. Si l'on fonde l'appréciation formelle d'un sujet sur l'auto-évaluation à laquelle il a procédé, on pourra identifier

directement ses points forts et ses points faibles et voir dans quelle mesure les divers objectifs ont été atteints. Il faut, cela va de soi, tenir compte du fait que toute auto-évaluation est susceptible de refléter un parti-pris intéressé, c'est-à-dire de donner une image trop favorable du sujet. Ce risque est cependant fortement atténué lorsque le but de l'exercice est la formation, et non une promotion ou un ajustement de salaire. L'auto-évaluation peut, en l'absence d'une évaluation complémentaire, induire en erreur les individus qui y ont recours.

Certaines techniques aideront les employés à procéder à une auto-évaluation. Par exemple, le questionnaire d'auto-évaluation permettra à l'individu de déterminer lui-même quelles compétences ou comportements il doit améliorer.

3.8 Résumé de la base théorique

Les concepts clés (5 au total) ainsi que les deux modèles théoriques utilisés proviennent d'auteurs reconnus. En effet, les concepts touchant le lien performance-compétence, les types d'intervention face à un problème de rendement, l'autodiagnostic, ainsi que le cycle général de formation sont des concepts qui sont touchés dans plusieurs, voire l'ensemble des ouvrages et auteurs traitant du développement des ressources humaines. Toutefois, les auteurs traitent bien souvent de l'un ou de l'autre et cela en partie ou en totalité.

Toute la théorie entourant le profil de compétences se résume essentiellement dans sa définition et son élaboration. Les adaptations et les utilisations de cet outil d'évaluation sont nombreuses et il m'a semblé opportun d'utiliser le processus proposé par le Holland College (en partie appuyée sur la méthode DACUM) qui est utilisé depuis 1969. Ce processus a fait ses preuves et répond très bien au besoins de l'étude.

Le processus utilisé dans l'élaboration des profils s'effectue donc sur une base rigoureuse et reconnue dans tout le domaine de l'éducation autant au Québec que dans le reste du Canada.

En ce qui concerne les modèles de Jacob (1978) ainsi que de Kubr et Prokopenko (1989), leur intégration des concepts clés utilisés pour cette étude en font un choix très justifiable.

D'autre part, ces modèles sont proposés par des auteurs (A. Savoie, Kubr-Prokopenko) reconnus dans le domaine des ressources humaines et de la formation. L'un au Québec en particulier, l'autre en Europe.

Ces modèles s'associent avantageusement aux outils de support et au processus pratique d'application suggéré ultérieurement dans l'étude.

4. MÉTHODOLOGIE

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 Élaboration des profils

D'abord, afin de respecter la méthode proposée quant à cette partie du processus, des comités d'experts ont été formés. À cet effet, cinq critères (le dernier en étant un d'élimination) furent retenus :

- comités de cinq à huit membres;
- comités composés de personnes oeuvrant directement dans le poste visé depuis deux ans au minimum (un an pour les conseillers régionaux);
- connaître le positionnement dans l'organigramme ainsi que leurs responsabilités vis-à-vis les autres : clients, fournisseurs, partenaires, liens avec autres postes, etc...;
- comités formés d'individus reconnus dans le domaine (crédibles), représentatifs quant aux occupations visées, capables de communiquer en équipe, de travailler en équipe et de décrire leurs pratiques;
- aucun formateur sur les comités de manière à éviter les biais relatifs aux considérations "pédagogiques".

Chaque comité d'experts avait la responsabilité de fournir, en fonction des tableaux disponibles (réf. : annexe J, pages 1 à 4),

la liste par habiletés/connaissances des actions concrètes s'y associant ainsi que les indices de mesure suggérés s'y rattachant.

Également, plusieurs consignes et règles devaient être suivies et respectées au cours de ces travaux. Celles-ci sont décrites aux pages 5, 6 et 7 de l'annexe J.

4.2 Détermination des outils de support

Un groupe de travail particulier a été formé pour définir le processus opérationnel concret du diagnostic des besoins en formation sur la base des profils de compétences. Ce groupe devait également convenir des outils de support pouvant y être intégrés.

Les critères ayant été utilisés dans la détermination des membres de ce groupe furent :

- être gestionnaire ou superviseur;
- être en poste depuis au moins deux ans;
- faire partie d'une direction régionale.

Ce groupe étant tout de même restreint (cinq participants), les échanges se sont tenues sur la base de questions préparées par l'animateur (réf. : annexe J, page 9).

4.3 Région pilote

Sur ce plan, la région choisie devait répondre aux critères suivants :

- ne pas posséder de processus du genre actuellement;
- le diagnostic devait être posé sur deux individus par poste concerné (six diagnostics);
- le diagnostic devait s'effectuer dans un délai maximal de deux semaines et les résultats (diagnostic et commentaires et suggestions) disponibles la troisième semaine;
- utilisation du "kit" proposé (réf. : annexes H et I).

Un questionnaire a été fourni pour les commentaires et suggestions relatifs à l'outil/processus proposé (réf. : annexe J, pages 10 et 11).

Les individus impliqués furent d'abord rencontrés ensemble et c'est là que leur a été présenté le projet (mandats, objectifs, ...), le processus proposé, les outils qui l'accompagnent et finalement le questionnaire élaboré pour leur commentaires/suggestions suite à l'exercice.

À la suite de l'exercice, ils furent rencontrés ensemble de nouveau pour obtenir quelques éclaircissements sur les commentaires et suggestions fournies ainsi que pour les remerciements d'usage.

4.4 Description de l'échantillon

4.4.1 Comité d'experts sur les profils et groupe de travail sur le processus opérationnel/outils de support

Pour l'un et l'autre de ces groupes de travail, il n'est pas opportun de parler d'échantillon. Dans le cas des comités d'experts, les critères préétablis par la méthode utilisée au Holland College furent respectés donc appliqués dans le choix des individus formant les trois comités. Chaque comité composé de cinq membres avait à élaborer le contenu du profil de compétences concernant le poste dans lequel ils évoluent à la Régie.

En ce qui concerne le groupe de travail sur la définition du processus opérationnel et des documents de support, uniquement des gestionnaires (4) et un superviseur y ont participé. Il était alors important d'éviter de choisir des individus ayant eu à établir les profils afin de permettre une analyse plus rigoureuse quant à l'utilisation des profils dans le processus pratique du diagnostic des besoins.

4.4.2 Région pilote

La troisième partie du mandat consistait à tester l'utilisation du processus de diagnostic des besoins en formation élaboré par le groupe de travail décrit précédemment. À cet effet, une région fut choisie pour tester l'étape diagnostic individuel pour une partie de ses membres.

L'utilisation d'une seule région - Laurentides-Lanaudière - pouvait, selon moi, permettre un nombre suffisant d'ajustements à la méthode proposée à partir de l'expérience vécue par les individus impliqués. Cela était d'ailleurs le principal but de ce test.

Cette région devrait également être représentative des autres directions régionales de la Régie.

Il serait tentant à prime abord de soulever le fait qu'il aurait été préférable de ne pas utiliser une région où le gestionnaire en place a participé à l'un ou l'autre des groupes de travail (profils ou processus opérationnel). Toutefois, tous les gestionnaires y ont participé.

Par ailleurs, aucun autre individu participant à cet exercice de validation n'était présent sur l'un ou l'autre des groupes de travail.

5. ANALYSE DES DONNÉES

DE QMUQEN A QMCD
RE: DEM 458 RECUE 95/06/16
EXPEDIE 95/06/16 ECHEANCE 95/07/14

UQ Ecole nationale d'administration publique - Montreal
Bibliotheque
1001, rue Sherbrooke est, suite 300
Montreal Quebec
Canada H2Z 4Z1

Prêt

+Int1358 1
Lévesque, Yves
Diagnostic des besoins en formation sur la base de données de compétences.
Tome
1
PP 98
1993 EDN Enap

5. ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Analyse et interprétation des résultats

Les résultats de cette étude se divisent en trois parties soit les profils de compétences pour chaque poste de travail concerné, le processus opérationnel et les documents de support l'accompagnant puis, finalement, les recommandations du groupe pilote.

De plus, il y a certainement intérêt à décrire les étapes ayant mené à l'atteinte de ces résultats, puis les difficultés rencontrées et les solutions retenues dans la production de ceux-ci.

5.1.1 Profils de compétences

Les profils de compétences de chaque poste identifié dans le mandat sont joints en annexe (réf. : annexe H). De manière à fournir une meilleure visualisation de ce que représentent les profils de compétence, chacun de ceux-ci a été reproduit sur un tableau sur lequel les habiletés et connaissances ont été regroupées et où apparaît également l'échelle d'évaluation utilisée pour le diagnostic individuel (réf. : tableaux 2, 3 et 4).

TABLEAU 2

Profil de compétences

Poste :

COORDONNATEUR

ÉCHELLE DESCRIPTIVE DES DEGRÉS DE COMPÉTENCE

1 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de certaines parties de cette habileté, mais a besoin d'aide ou de supervision pour maîtriser l'habileté dans son ensemble.

2 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté mais a besoin périodiquement d'aide ou de supervision.

3 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut s'exécuter sans aide ni supervision.

4 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut diriger d'autres personnes au cours de son travail.

5 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut faire preuve d'initiative et d'une capacité d'adaptation face à certaines situations difficiles.

6 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté en manifestant une qualité et une vitesse d'exécution remarquables.

HABILETÉS DE GESTION	Planification	• Établir des priorités pour mon équipe de travail.	• Fixer des objectifs formulés en terme de résultats tangibles et clairs avec des indices de mesure appropriés.	• Évaluer les ress essentielles à l'atte objectifs.
	Organisation	• Répartir les tâches et responsabilités en fonction des habiletés et affinités.	• Répartir les ressources en fonction des priorités et des objectifs en consultation avec les autres coordonnateurs.	• Organiser des ré en rapport avec les rentes opérations (tion, suivi, contrôle, etc.)
	Contrôle	• Produire des rapports de suivi concernant le travail du personnel ou les activités sous ma responsabilité.	• Mesurer les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés dans les plans d'action.	• Vérifier la bonne préhension des tâc faire.
	Esprit de décision	• Accepter le règlement des dossiers d'assurance avec justification.	• Décider des moyens à prendre pour assurer la formation et le support aux membres de l'équipe.	• Décider de certa pects d'application férentes directives.
HABILETÉS DE TYPE INTELLECTUEL	Sens de l'innovation	• Exercer de la vigie à l'interne et à l'externe.	• Remettre en question les façons de faire (moyens, produits, services, etc.) et proposer des alternatives plus appropriées.	• Encourager le per à remettre en questi améliorer les façon faire.
	Esprit d'analyse	• Identifier les causes en regard des plaintes des clients.	• Dégager les alternatives de solutions en regard des problématiques rencontrées.	• Déterminer les c réelles d'une probl que de rendement conflits interperson
	Esprit de synthèse	• Produire des lettres et rapports concis qui rassemblent l'essentiel des messages.	• Rassembler tous les éléments importants en regard d'un dossier à présenter au directeur ou à l'équipe.	
	Écoute et communication	• Favoriser une communication directe.	• Vérifier la compréhension des messages et informations reçues.	• Pratiquer et fav l'écoute active entra en reformulant les mations et commen recueillis de toutes ces.
	Expression écrite	• Rédiger des rapports d'analyse, les bilans, les documents de support à la formation, notes, archives, etc. de façon structurée, claire et concise dans un langage adéquat.	• Produire des documents écrits de façon efficace et efficiente.	
	Méthode	• Consulter les processus de travail existants avant de lancer une opération.	• Identifier et ordonner les étapes reliées à la réalisation de l'ensemble des opérations (régimes, programmes, etc.).	• Utiliser des d'action appropriées c outil pour chaque éta activités sous ma re sabilité.
HABILETÉS DE TYPE INTERPERSONNEL	Esprit d'équipe	• Faire valoir l'équipe avant l'individu et partager le crédit des efforts collectifs.	• Accorder sa confiance aux collègues de travail et appliquer les principes de gestion participative.	• Encourager et su l'entraide entre les bres de son équipe.
	Leadership	• Mobiliser le personnel sous sa supervision en regard des directives, des objectifs, des valeurs et des orientations de la Régie.	• S'impliquer dans chaque activité de mon équipe.	• Influencer le bon d lement des réunions.
	Ouverture d'esprit	• Accueillir et faire cheminer les initiatives personnelles et les nouvelles idées.	• Accepter les critiques et les remises en question de mes actions et construire les correctifs ou solutions sur une base partagée.	• Accepter et soute nouveaux règlem orientations, normes rectives, auprès de équipe.
	Sens des relations humaines	• Favoriser la résolution des conflits pour un bon climat de travail.	• Créer des occasions d'échanges informels.	• Se rendre disponib
	Sens des responsabilités	• Référer à d'autres ressources pour les dossiers hors de mes compétences.	• Assumer les conséquences de ses actions.	• Rapporter les év ments ou situations im tants.
CONNAISSANCES	Connaissance de l'environnement administratif	• La mission, les valeurs, les objectifs, les orientations (projet d'entreprise) (A).	• La structure de la Régie et le rôle de ses unités (A).	• Les priorités et cons tes de la Régie (A) • Les objectifs et prio régionales (A)
	Connaissance du domaine d'activités professionnelles	• Procédures et directives (A) • Règlements (A)	• Rôle des intervenants du milieu agricole et personnes-ressources (A)	• Actualité agricole (

(G) Connaissance générale (A) Connaissance approfondie

Régie des assurances agricoles du Québec

Juin 1993

urces te des	• Produire des plans d'action clairs et réalisables pour chaque activité sous ma responsabilité considérant les orientations fixées par l'organisation.	• Planifier les activités et opérations en regard du calendrier opérationnel.	• Planifier l'utilisation judicieuse de mon temps en fonction des priorités convenues avec mon supérieur.	• Anticiper les situations futures et les événements susceptibles d'influencer les activités de mon équipe.	• Convenir avec mon supérieur d'objectifs personnels quantitatifs et qualitatifs.		
unions diffé- forma- ARP,	• Établir un réseau de communication efficace à l'intérieur de son équipe de travail.						
com- ons de	• S'assurer de l'efficacité de la formation reçue (tant théorique que pratique) par le personnel sous ma responsabilité.	• S'assurer de la saine gestion de l'assiduité et des frais de voyage.	• Évaluer le rendement du personnel.	• S'assurer de la réalisation et de la conformité de toutes les opérations de contrôle.	• S'assurer de la vérification des dossiers clients et des opérations.	• S'assurer de la qualité de l'information donnée à la clientèle.	
ns as- es dif-	• Approuver les bordereaux (programmes et régimes)	• Choisir les approches, méthodes d'évaluation, outils de contrôle et support les plus appropriés.					
sonnel on et à ns de	• Reconnaître les bons coups et les innovations.	• Faire cheminer les idées nouvelles.	• Assurer l'intégration des nouvelles façons de faire dans son équipe de travail.				
auses mati- u des els.	• Faire apparaître les éléments déterminants dans les bilans en fin d'opération.						
priser utres infor- taires sour-	• Utiliser un langage clair et compréhensible pour le récepteur.	• Exprimer ses opinions en respectant le point de vue des autres.					
olans mme e des spon-							
scter nem-	• Favoriser l'adhésion des membres de mon équipe (moi inclus) aux valeurs de l'organisation.	• Se rallier aux valeurs, orientations et objectifs de l'équipe même si ceux-ci diffèrent de ma position personnelle.					
erou-	• Supporter chaque membre de mon équipe dans la réalisation de son travail.	• Influencer ses collègues en prêchant par l'exemple et en faisant preuve d'efficience et d'efficacité.					
ir les ents, u di- son	• Considérer les éléments de solution ou commentaires amenés par chaque intervenant.						
e	• Être empathique face aux difficultés temporaires des membres de son équipe.	• Participer positivement au climat de travail.	• Accepter les différences respectives des collègues et membres de son équipe.	• Démontrer de la considération et faire preuve de confiance envers ses collègues et ses clients.			
ene por-	• Fournir la prestation de travail requise.	• Agir avec professionnalisme et en respect du code d'éthique.	• Actualiser mes connaissances.				
rain- ates	• Les politiques de la Régie (A) • Le code d'éthique de la Regie (A)	• Les éléments courants de la convention collective des fonctionnaires (A)	• Les lois sur l'ASRéC et l'ASRA (A).	• Les appareils gouvernementaux (G)	• La structure du sous-ministériat à la production et aux affaires régionales du MAPAQ (A)	• La Loi sur la fonction publique (G) • La Loi sur l'administration financière (G)	
S)	• Connaissance des principes agronomiques (G). • Connaissance des productions (G)	• SICAA (A) • Micro-informatique (A)	• Profil de la clientèle régionale (A)	• Gestion (principes de base) (A)	• Documents de support (guide d'intervention, recueil statistique, etc.)(A)	• Langue française (orale, ecrite)(A).	• Regies de tarification, de calculs, de coûts de production et de prix unitaires (A)

TABLEAU 3

Profil de compétences

Poste :

CONSEILLER RÉGIONAL

ÉCHELLE DESCRIPTIVE DES DEGRÉS DE COMPÉTENCE

1 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de certaines parties de cette habileté, mais a besoin d'aide ou de supervision pour maîtriser l'habileté dans son ensemble.

2 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté mais a besoin périodiquement d'aide ou de supervision.

3 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut s'exécuter sans aide ni supervision.

4 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut diriger d'autres personnes au cours de son travail.

5 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut faire preuve d'initiative et d'une capacité d'adaptation face à certaines situations difficiles.

6 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté en manifestant une qualité et une vitesse d'exécution remarquables.

HABILETÉS DE GESTION	**Planification**	• Planifier l'utilisation judicieuse de mon temps en fonction des priorités convenues avec mon supérieur.	• Anticiper les changements technologiques et agronomiques touchant les procédures et l'application des programmes.	• Prévoir les impacts p sibles d'une interven déterminée (ex. : modi tions aux façons de t etc.).
	Organisation	• Identifier et faire appel à des ressources externes et internes liées à nos opérations.	• Recueillir, tenir à jour et fournir aux membres de l'équipe toutes les informations nécessaires à la réalisation des activités (documents, information technique, etc.).	• Organiser des sess de formation.
	Contrôle	• Identifier les actions divergentes, les lacunes et les besoins reliés à la réalisation des activités et émettre des recommandations au coordonnateur.	• Mesurer les impacts reliés à des interventions déterminées (ex. : dossiers en attribution).	• Exercer un suivi adé sous ma responsabil résultats obtenus en fo tifs fixes (ex. : qualité dossiers complexes).
	Esprit de décision	• Expliquer mes décisions de façon claire et concise sur une base de références vérifiables.	• Identifier des alternatives claires et précises dans le règlement d'un dossier d'assurance.	• Identifier les approc thodes d'évaluation, c contrôle et de support appropriés à recomma
HABILETÉS DE TYPE INTELLECTUEL	**Sens de l'innovation**	• S'interroger sur la pertinence et l'efficacité de nos méthodes d'évaluation du rendement, d'évaluation du risque, de contrôle et de formation.	• Proposer de nouvelles façons de faire en fonction des résultats attendus.	• Supporter le perso dans le développemen leurs idées innovatrice
	Esprit d'analyse	• Identifier l'ensemble des données agronomiques pouvant servir à éclairer une situation liée à la gestion du risque.	• Déterminer les éléments à considérer au niveau de la formation à donner et du contrôle à effectuer dans les activités.	• Dégager les alterna de solution pour le re ment d'un dossier.
	Esprit de synthèse	• Réunir les données agronomiques essentielles pouvant éclairer une situation liée à la gestion du risque.	• Regrouper les principaux résultats obtenus par les processus de formation et de contrôle.	• Rassembler les id données et commenta relatifs à la remise en qu tion d'une méthode valuation.
	Écoute et communication	• Pratiquer l'écoute active entre autres en reformulant les informations et commentaires recueillis de toutes sources.	• Faire valoir une recommandation de façon claire et complète.	• Vérifier la bonne co préhension de l'inf mation transmise.
	Expression écrite	• Rédiger les rapports d'analyse, les bilans, les documents de support à la formation, notes, articles, etc. de façon structurée, claire et concise dans un langage adéquat.	• Produire des documents écrits de façon efficace et efficiente.	
	Méthode	• Suivre selon un plan de travail cohérent et logique toutes mes activités professionnelles.		
HABILETÉS DE TYPE INTERPERSONNEL	**Esprit d'équipe**	• Reconnaître et encourager la contribution de collègues quant à leur implication dans la formation, le règlement de dossiers litigieux et la production de certains mandats précis.	• Apporter l'aide et le support requis dans les opérations courantes et problématiques.	• Se rallier aux valeu orientations et objectifs l'équipe même si ceu different de ma posi personnelle.
	Leadership	• Augmenter le niveau de qualité des interventions régionales en supportant l'équipe par des recommandations agronomiques judicieuses.	• Prendre sur soi (proactif) la transmission des connaissances agricoles aux équipes de travail.	• S'impliquer dans s milieu (interne et exter en participant aux acti tés.
	Ouverture d'esprit	• Accepter les remises en question des actions et résultats et construire les correctifs ou solutions sur des bases partagées.	• Accepter et supporter la mise en place des nouveaux règlements, orientations, normes ou directives auprès de l'équipe.	• Considérer les éléme de solution ou comment res amenés par chaque tervenant.
	Sens des relations humaines	• Dans le cadre de mes fonctions, favoriser des contacts basés sur la coopération.	• Accepter les différences respectives des membres de l'équipe.	• Participer positivem au climat de travail.
	Sens des responsabilités	• Actualiser mes connaissances.	• Reconnaître et assumer les conséquences de mes recommandations.	• Référer à d'autres re sources pour les dossie hors de mon champ compétences.
CONNAISSANCES	**Connaissance de l'environnement administratif**	• Mission, valeurs politiques et objectifs généraux de la Régie (A).	• Structure de la Régie et de ses unités administratives (A).	• Priorités et contrainte de la Régie (A).
	Connaissance du domaine d'activités professionnelles	• Procédure ASREC (A) • Procédure ASRA (G)	• Règlements ASREC (A), ASRA (G), autres lois provinciale et fédérale (G).	• Connaissance des p ductions dans mon cha d'action (A).

(G) Connaissance générale (A) Connaissance approfondie

Régie des assurances agricoles du Québec

Juin 1993

	• Produire des plans d'action clairs et réalisables pour certaines activités sous ma responsabilité (ex. formation).	• Convenir avec mon supérieur d'objectifs personnels quantitatifs et qualitatifs.	• Anticiper les situations futures et les événements susceptibles d'influencer les activités de mon équipe.					

TABLEAU 4

Profil de compétences

Poste :

CONSEILLER EN ASSURANCES AGRICOLES

ÉCHELLE DESCRIPTIVE DES DEGRÉS DE COMPÉTENCE

1 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de certaines parties de cette habileté, mais a besoin d'aide ou de supervision pour maîtriser l'habileté dans son ensemble.

2 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté mais a besoin périodiquement d'aide ou de supervision.

3 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut s'exécuter sans aide ni supervision.

4 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut diriger d'autres personnes au cours de son travail.

5 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut faire preuve d'initiative et d'une capacité d'adaptation face à certaines situations difficiles.

6 Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté en manifestant une qualité et une vitesse d'exécution remarquables.

HABILETÉS DE GESTION	Planification	• Planifier l'utilisation judicieuse de mon temps en fonction des priorités convenues avec mon supérieur.	• Anticiper les événements susceptibles d'influencer mes activités.	• Convenir avec mon supérieur d'objectifs personnels quantitatifs et qualitatifs.
	Organisation	• Identifier et préparer mes outils de travail nécessaires pour rendre mon travail efficace.	• Utiliser les ressources à ma disposition (SIGAA, guide d'intervention, procédure, etc.) pour être efficient dans mon travail.	
	Contrôle	• Vérifier la conformité de mes résultats en regard des normes établies (autocontrôle).	• Mesurer les écarts entre mes résultats et mes objectifs par rapport aux actions courantes et priorisées. Identifier les causes et apporter les correctifs.	
	Esprit de décision	• Choisir l'action appropriée dans un délai acceptable selon les normes et les directives établies.		
HABILETÉS DE TYPE INTELLECTUEL	Sens de l'innovation	• Requestionner nos façons de faire.	• Proposer des alternatives pour bonifier nos méthodes d'évaluation, nos produits et services (mieux faire au moindre coût).	• Exercer de la vigie à l'interne et à l'externe.
	Esprit d'analyse	• Dégager les éléments à considérer à l'intérieur des opérations qui me sont confiées (constats, inventaires, déclarations).		
	Esprit de synthèse	• Retenir les informations les plus significatives pour présenter une situation complexe de façon ordonnée, simple et compréhensible à l'intérieur des opérations qui me sont confiées.		
	Écoute et communication	• Pratiquer l'écoute active entre autres en reformulant les informations et commentaires recueillis de toutes sources.	• Vérifier la bonne compréhension des informations transmises.	• Vulgariser les produits d'assurance et les mécanismes d'application pour en faciliter la compréhension auprès de la cliente
	Expression écrite	• Rédiger des constatations concises soutenant des idées ordonnées en utilisant les termes appropriés (bon français).		
	Méthode	• Consulter les bons outils avant d'effectuer les opérations qui me sont confiées (procédure, guide, SIGAA, etc.)	• Effectuer les opérations qui me concernent selon un ordre préétabli avec les outils appropriés.	
HABILETÉS DE TYPE INTERPERSONNEL	Esprit d'équipe	• Fournir avec enthousiasme de l'aide à un collègue.	• Partager mes connaissances et mes expériences de travail.	• Encourager mes collègues et reconnaître les bons coups.
	Leadership	• S'impliquer dans son milieu (interne et externe) en participant aux activités.	• Affirmer ses idées avec conviction et enthousiasme en privilégiant une approche constructive.	• Influencer ses collègues en prêchant par l'exemple en faisant preuve d'efficience et d'efficacité.
	Ouverture d'esprit	• Accepter et appliquer les nouveaux règlements, orientations, directives ou normes.		
	Sens des relations humaines	• Accepter les différences entre les membres de l'équipe.	• Démontrer de la considération et faire preuve de confiance envers notre clientèle.	• Participer positivement au climat de travail.
	Sens des responsabilités	• Assumer les conséquences de ses actions (imputabilité).	• Rapporter les événements ou situations d'importance.	• Fournir la prestation de travail requise.
CONNAISSANCES	Connaissance de l'environnement administratif	• Mission de la Régie, ses valeurs, objectifs (A).	• Structure de la Régie et le rôle de ses unités (A).	• Priorités et contraintes de la Régie (A).
	Connaissance du domaine d'activités professionnelles	• Rôles des intervenants agricoles (G).	• Technique de production en regard de ses responsabilités (productions animales et végétales assurées) (A).	• Produits d'assurance, règlements, régimes et procédures (A).

Régie des assurances agricoles du Québec

Juin 1993

	• Adapter le message selon le profil (âge, scolarité, etc.) du client et en tenant compte de sa disponibilité.	• Exprimer son opinion en respectant le point de vue des autres.				
	• Prioriser les résultats collectifs versus individuels.	• Se rallier aux valeurs, orientations et objectifs de l'équipe même si ceux-ci diffèrent de ma position personnelle.				
	• Agir avec professionnalisme et en respect du code d'éthique.	• Actualiser ses connaissances.	• Référer à d'autres ressources pour les dossiers hors de mes compétences.			
	• Code d'éthique de la Régie (A).	• Politiques de la Régie (G).	• La loi sur l'ASREC (A), sur l'ASRA (G).	• Appareils gouvernementaux (G)	• Objectifs et priorités régionales (A)	• Structure du sous-ministériat à la production et aux affaires régionales du MAPAQ (A).
	• Règles de tarification, de calculs des coûts de production et de prix unitaires (A).	• Profil de production sur mon territoire et ma région et profil de ma clientèle (A).	• Actualité agricole (G)	• Documents de support (guide d'intervention, recueil statistique, etc.) (A)		

Les profils se définissent en 173 actions concrètes, dont 75 s'associent au poste de coordonnateur, 59 au poste de conseiller régional et 39 au poste de conseiller en assurances agricoles. De plus, un certain nombre d'éléments de connaissances nécessaires au besoin du poste caractérisent chacun des profils s'y rapportant.

Les habiletés qui ont été retenues comme importantes à traiter sont celles qui apparaissent dans la grille utilisée lors des concours de recrutement à la fonction publique québécoise (réf. : annexe J, page 8).

Il est évident que certaines habiletés sont plus importantes que d'autres dans certains postes de travail. Par contre, c'est à travers les actions concrètes en lien avec le poste que cette importance se traduit.

En effet, le profil de compétences se caractérise par un ensemble de comportements traduits par des gestes observables et mesurables qu'un individu manifeste dans l'exercice de ses fonctions donc exigés par le poste qu'il occupe.

Le profil doit donc traduire avec exactitude les aptitudes et comportements correspondant au poste.

Cela se serait avéré être une tâche ardue et plus ou moins utile que de décider (donc d'identifier) pour l'utilisateur,

laquelle des habiletés ou des actions étaient les plus importantes et dans quel ordre.

Il a été convenu que les habiletés et actions présentées dans les profils avaient toutes une importance en regard du poste concerné et qu'il reviendra aux utilisateurs d'identifier les plus importantes selon les attentes fixées au départ et les résultats obtenus par l'individu (gestion du rendement).

Toutefois, en ce qui concerne les connaissances nécessaires par poste de travail, il était difficile de ne pas identifier un certain niveau "d'expertise" requis en regard d'une même connaissance se retrouvant dans plus d'un profil. En effet, cette partie des profils ne se traduit pas réellement en actions puisqu'une connaissance demeure davantage un état de chose.

Ainsi, nous avons établi une échelle à deux niveaux correspondant à la situation suivante :

- niveau 1 : connaître de façon générale le contenu;
- niveau 2 : connaître de façon approfondie le contenu.

Cela permet donc d'évaluer jusqu'à quel point un employé occupant l'un ou l'autre des postes concernés possède le niveau de connaissances perçues comme nécessaires au besoin du poste.

Par ailleurs, les actions qui se répètent et qui sont exprimées différemment ont été identifiées de manière à ce qu'elles soient décrites de la même façon dans chacun des profils.

Cela a évidemment dû être fait seulement après que les profils eurent été complétés par chaque comité d'experts. On a alors simplement procédé à une comparaison systématique des profils de chaque habileté pour les trois postes à la fois. Cela a été fait tout en s'assurant que chaque action ainsi identifiée référait exactement à la même idée.

Certaines valeurs d'entreprise ont également été incluses dans les profils à travers des actions concrètes. Par exemple, "faire de la vigie" ne s'avère pas être une action nécessairement associable à un seul poste. Elle a été introduite dans l'habileté "sens de l'innovation" parce qu'elle a été évaluée par les membres du comité comme une valeur primordiale pour l'organisation.

D'autre part, quelques habiletés ont été décrites par des actions plus générales parce qu'elles s'appliquent réellement à l'ensemble des interventions rattachées à un poste. C'est par exemple le cas pour le "sens des communications" chez le coordonnateur. Ce genre de situation est toutefois exceptionnel.

En ce qui concerne les indices de mesure, il a été convenu que ceux-ci ne sont fournis qu'à titre indicatif (suggestions) et qu'il

appartiendra aux utilisateurs de choisir ceux qui conviennent le mieux selon les circonstances. Toutefois, ces indicateurs ont été identifiés avec soin par les comités d'experts puisqu'ils servent bien souvent à confirmer si l'action décrite est une action plutôt qu'un indice de mesure en soi.

Les indices suggérés devaient répondre aux critères identifiés dans les consignes d'atelier et de "montage" fournies aux comités d'experts lors de la rencontre pour l'élaboration des profils de compétences (réf. : annexe J, pages 5 et 6 et 7).

L'élaboration des profils a nécessité une préparation importante. Il a de plus été nécessaire de présenter le projet (raison, objectifs, principes retenus, théorie et modèles par rapport aux profils de compétence, etc.) et d'expliquer les consignes et les critères ou étapes à suivre aux membres des comités d'experts. Tous les documents relatifs à ce travail en particulier sont fournis en annexe (réf. : annexe J, pages 1 à 11).

À titre indicatif, le temps total nécessaire (en heures payées) à l'élaboration des profils fut d'environ 500 heures en incluant l'ensemble des participants. Cela représente donc un investissement important.

5.1.2 Processus opérationnel et documents de support

Un deuxième groupe de travail a été formé afin de définir les documents de support nécessaires au diagnostic des besoins en formation.

Afin d'y arriver, ce groupe devait établir quel sera le processus opérationnel concret du diagnostic à effectuer sur la base des profils de compétence.

Dès lors, quelques questionnements importants émergent et un certain nombre de principes doivent être établis. D'abord, le concept d'autodiagnostic, qui indique une participation active de l'individu dans l'évaluation de ses besoins en formation est adopté unanimement. On respecte ainsi l'un des principes de base de la politique de développement des compétences de la Régie qui soutient que la détermination des besoins est un processus conjoint entre le superviseur et le supervisé.

Par la suite, le groupe renforcit le lien performance-compétence en convenant que l'exercice de diagnostic se doit d'être fait au même moment que l'évaluation du rendement tel que prévu d'ailleurs dans la politique de gestion du rendement.

Le diagnostic sur la base des profils se veut d'abord et avant tout un exercice permettant d'identifier les points de forces et de

faiblesses individuels en regard de la performance dans le poste concerné. Ce diagnostic permet donc également de fournir des constats qui serviront à la formation mais également à l'établissement de certaines attentes particulières envers l'individu évalué.

D'autre part, même si tous les membres du groupe de travail trouvent déjà difficile de respecter les échéances quant à la production d'une fiche d'évaluation annuelle pour chaque individu, ils souhaitent que le diagnostic puisse être effectué sur une base annuelle tout comme l'évaluation du rendement, si cela s'avère rentable selon les utilisateurs.

Plusieurs raisons appuient ce principe. Même si un plan de formation individuel pourrait se concrétiser sur une période de plus d'une année, les membres du groupe sont convaincus que chaque individu occupant les postes concernés progressera en évaluant ses habiletés à travers des actions/attitudes concrètes telles que décrites dans les profils. La conscientisation individuelle de l'évolution de l'employé dans ses points de forces et de faiblesses se veut une importante étape annuelle selon les membres du groupe. Finalement, le fait demeure que les constats (consensus et écarts) émergeant du diagnostic peuvent servir à déterminer certaines attentes particulières pour l'année qui suit. Le diagnostic se veut donc, en première étape, un outil d'informations en regard des

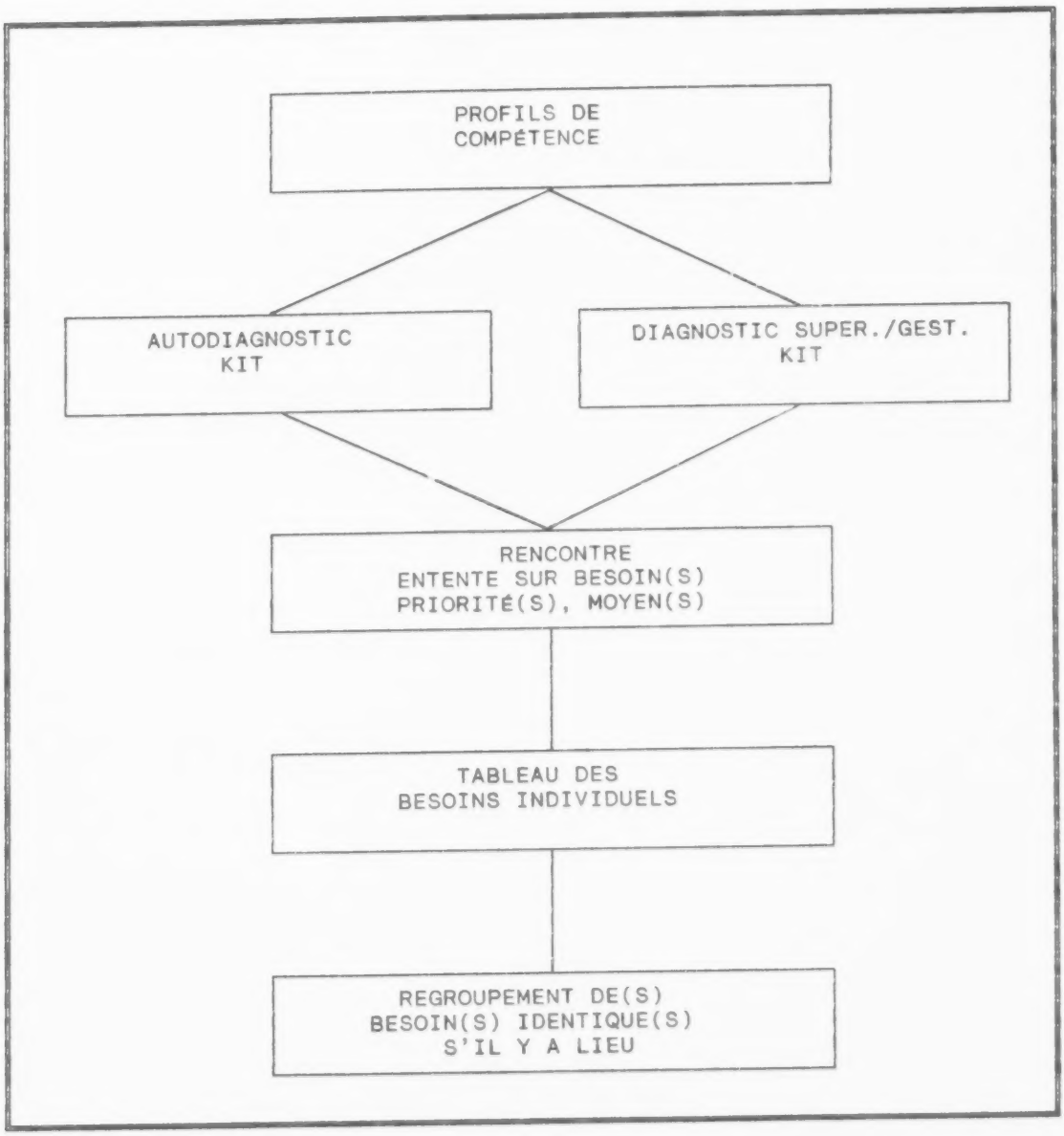
forces et des faiblesses d'un individu dans ses compétences en relation avec le poste qu'il occupe.

Sur un autre plan, l'individu qui s'autodiagnostique, en plus de déterminer à l'aide des profils les compétences à améliorer, se doit de définir quelles compétences il lui semble prioritaire d'acquérir. Cela permettra un échange encore plus complet et partagé avec son superviseur/gestionnaire.

De plus, seulement un nombre plutôt restreint de priorités individuelles doit être établi. Tout n'est pas prioritaire et, de toute façon, l'exercice de diagnostic peut à la limite renverser certaines priorités après deux années. Tenant compte des principes décrits précédemment, le processus qui est proposé par les membres du groupe de travail est décrit par la figure G.

FIGURE G

Processus de diagnostic des
besoins en formation



Selon le processus donc, l'exercice de diagnostic des besoins en formation débute par un exercice conjoint entre l'individu diagnostiqué et son superviseur/gestionnaire. Chacun de leur côté, ils déterminent les besoins, les priorités et expliquent par quels moyens ils suggèrent d'intervenir. Les documents supportant cette démarche initiale accompagnés des profils de compétences du poste occupé par l'individu concerné sont fournis sous forme de kit (réf : annexe I, pages 1 à 10) aux deux intervenants.

Le superviseur/gestionnaire effectue l'exercice avec chacun des individus sous sa responsabilité.

Finalement, aux étapes suivantes, le gestionnaire recueille l'ensemble des priorités individuelles (réf. : annexe I, p. 11) et effectue les regroupements de besoins lorsque cela est possible (par rapport à la formation de groupe).

5.1.3 Expérimentation - région pilote

Il serait opportun d'abord de rappeler que l'exercice devait s'effectuer essentiellement sur les trois premières étapes du processus décrit à la figure G.

L'exercice s'est réalisé sur une période de deux semaines et demie selon le processus établi et à l'aide des outils proposés.

Les participants ont été rencontrés afin d'obtenir verbalement les éléments de réponse et de suggestions retenues d'après le questionnaire fourni.

L'ensemble des participants a souligné la valeur très positive des profils. Selon eux, les profils réflètent bien les exigences du poste pour les individus qui l'occupent.

Les suggestions qui ont été données sont de numéroter les actions de chaque page, de créer un processus de révision des profils afin de les modifier au besoin et d'éviter l'utilisation d'abréviations lorsque possible.

Au niveau des grilles, on a souligné l'importance de fournir une description de l'échelle d'évaluation numérique (1 à 6) afin de faciliter la discrimination des actions à évaluer.

De plus, on souhaite l'ajout d'une section "Commentaires" à la grille de compilation de manière à faciliter la transition vers les sections 3 et 4 au niveau de la réflexion individuelle. Cette espace permettrait également d'apporter les remarques nécessaires lorsqu'une particularité importante est "cachée" sous des résultats plus globaux.

Il a également été suggéré de permettre l'utilisation de pourcentage dans les totaux de chaque colonne.

En ce qui concerne les sections 3 et 4, plusieurs participants disent avoir passé plusieurs minutes de réflexion avant de fournir des réponses personnelles précises. Ils soulignent également qu'il est tentant à cette étape de cesser la réflexion individuelle et d'attendre la rencontre avec le superviseur/gestionnaire pour en "discuter" avec lui.

La recherche de moyens d'apprentissage semble également plus difficile compte tenu des nombreuses possibilités et de l'inexpérience des intervenants à cet égard. Toutefois, il semble que le fait de percevoir la possibilité de plusieurs moyens d'actions est en soi positif. D'ailleurs, c'est à cette étape que l'on classe les besoins pouvant être comblés par des actions de supervision davantage que par exemple une formation académique. On soulignait alors, entre autres, que l'utilisation d'attentes signifiées à l'intérieur du processus de gestion du rendement pouvait s'avérer très pertinente en regard de certains éléments.

La rencontre avec le superviseur/gestionnaire s'est avérée pour tous (ces derniers inclus) une nécessité. La complémentarité des exercices de diagnostic a fourni une possibilité de concensus indéniable. Les superviseurs/gestionnaires considèrent avoir agi beaucoup plus dans un rôle de support qu'autre chose.

L'ensemble des participants croit qu'il est relativement facile d'arriver à un concensus sur les priorités lors de cette

rencontre individuelle. Aucun des participants n'y a rencontré de difficultés particulières.

Le nombre de besoins priorisés a varié de deux à cinq pour chaque participant et environ la motié des priorités seront traitées à court terme, l'autre moitié à moyen-long terme.

Finalement, on convient que bien qu'un plan de formation puisse être réalisé sur quelques années, il y aurait lieu, au besoin, d'utiliser les outils et le processus annuellement, particulièrement en regard des projets individuels d'attentes signifiées. Un maximum de trois ans serait à respecter quant à l'exercice complet de diagnostic.

La grande majorité des suggestions et commentaires apportés par les participants au groupe-pilote ont été retenues et intégrées soit dans les outils lorsque ceux-ci étaient la cible des suggestions, soit aux recommandations d'utilisation du processus.

Fait à souligner, tous les membres du groupe se sont dits satisfaits du sérieux apporté à la démarche de détermination des besoins sur une base <u>individuelle</u> et <u>personnalisée</u>.

5.2 Les liens entre les résultats et le cadre conceptuel

Il apparaît opportun de décrire les liens entre les résultats et chacun des concepts abordés dans le chapitre traitant du cadre conceptuel

5.2.1 Cycle de formation

L'outil de diagnostic mis à la disposition des gestionnaires/superviseurs et des employés vient répondre à cette étape cruciale du cycle de formation décrit dans le cadre conceptuel. En effet, le processus ainsi que les profils et les autres documents de support combiné avec les outils d'évaluation du rendement permettent d'opérer une évaluation des besoins de formation de façon continue.

Ils invitent également chaque individu à se fixer des objectifs de formation bien précis, donc d'aider sensiblement le formateur à proposer des programmes qui répondent avantageusement aux besoins individuels et qui risquent donc de participer activement à l'amélioration des compétences.

5.2.2 Le lien performance-compétence

Les profils identifient les actions importantes qui sont à effectuer dans un poste sur la base des habiletés requises. La grille d'évaluation permet donc une évaluation de la performance par rapport à chaque action. Par la même occasion, elle fixe les priorités de formation dans le but d'accroître la performance de l'individu dans son travail.

Les profils permettent également de cerner les forces et faiblesses individuelles qui s'associent davantage aux attentes signifiées en début d'année par le superviseur/gestionnaire.

Le processus de diagnostic des besoins s'intègre directement au processus de gestion du rendement. Cela permet d'avoir un lien concret et continu entre la performance individuelle au travail et le développement individuel des employés.

5.2.3 Les moyens pour accroître la performance (profils)

Le fait de se baser sur les profils de compétences pour déterminer sur quelles habiletés un individu doit s'améliorer vient faciliter la tâche du superviseur/gestionnaire et de l'individu concerné quant à la détermination du problème de rendement qui peut être améliorée par la formation.

L'élaboration des profils a été effectuée selon les critères du modèle du Holland College. Celle-ci aurait pu être faite autrement comme cela a été souligné dans le cadre conceptuel. Toutefois, les utilisateurs ont soulevé à plusieurs occasions le fait qu'il demeurait impératif que l'ensemble des éléments entourant le processus de diagnostic demeure relativement simple et que l'exercice puisse se faire assez rapidement. Ce modèle répond nous croyons à ces derniers critères.

5.2.4 Autodiagnostic

Les documents de support et les étapes du processus opérationnel recommandé rendent l'implication de l'individu "diagnostiqué" obligatoire et importante.

L'individu doit lui-même faire une réflexion propre sur ses points de forces et de faiblesses ce qui permet certainement une meilleure conscientisation des éléments à améliorer. Cela a également l'avantage de l'aider à s'établir des objectifs précis et concrets donc également de choisir plus judicieusement la formation qui répond le mieux à ses besoins les plus prioritaires.

Les commentaires apportés confirment d'ailleurs ces principes.

5.2.5 Modèles de Jacob et de Kubr - Prokopenko

D'abord, considérant que les profils de compétence sont en soi des résultats, ils établissent, à travers les actions qui y sont décrites et regroupées, des normes visées (réf. : modèle de Kubr et Prokopenko) tout en permettant aux individus et à leur superviseur/gestionnaire de déterminer le niveau actuel de leur performance en regard de chaque habileté.

Les profils font dès le départ une distinction entre ce qui peut être acquis par de la formation et ce qui doit être amélioré par autre chose. Cet élément est également important dans les deux modèles de Jacob et Kubr-Prokopenko.

Le lien étroit établi entre l'utilisation des profils (et autres documents) et le rendement de l'individu dans le poste qu'il occupe tel que présent dans le processus proposé est, d'autre part, très présent dans le modèle de Jacob.

Le dossier individuel de réflexion utilisé dans le processus d'évaluation des besoins permet de bien connaître le contenu des trois derniers éléments du modèle de Jacob. La partie relative aux moyens envisagés de formation (section 4) laisse place à la définition du support attendu du superviseur.

Les profils rendent possible la détermination des points d'apprentissage visés (savoir, savoir-être et savoir-faire). Finalement, la section 3 permet d'évaluer les dispositions de l'individu concerné à l'apprentissage. La rencontre prévue avec le superviseur viendra également renforcer cette évaluation.

Les deux modèles s'adaptent très bien à une approche individualisée comme celle proposée dans cette étude. Cette approche fournit réellement une opportunité de développement sur mesure, concept en soi très présent dans chacun des deux modèles théoriques utilisés.

5.3 Représentation globale du changement proposé

Il est important à cette étape-ci, de se rappeler sur quelle étape du "cycle de formation" cette proposition porte.

Le mandat ainsi que la solution suggérée réfèrent à la partie initiale du cycle de formation soit l'étape de l'établissement des besoins en formation (réf. : figure C).

Le changement proposé se veut une alternative de solution avantageuse à bien des points de vue. En effet, c'est d'abord une méthode rigoureuse d'évaluation des besoins en formation sur une base individuelle donc axée particulièrement sur le développement

des personnes. La détermination des besoins sur la base des sessions de formation disponibles (catalogue) n'a donc plus sa place. Par ailleurs, en procédant à un diagnostic des besoins basé sur les compétences requises dans le poste occupé par l'employé, les autres étapes du cycle de formation peuvent être réalisées sur une base solide et très concrète.

Les outils mis à la disposition des membres de l'organisation, amènent ces derniers à effectuer leur propre réflexion, à établir leurs priorités de développement conjointement avec leur supérieur donc de s'impliquer activement dans l'exercice. C'est là un élément de mobilisation sans doute appréciable.

Cette implication permet donc à l'individu de déterminer à partir d'actions qui pour lui sont concrètes et réellement associées à son travail, sur quels éléments il est compétent et à quel degré. Chacune de ces évaluations mène à une conscientisation accrue des forces et faiblesses qui influencent son rendement au travail.

Autre élément important, la détermination des besoins en formation à partir des profils de compétences permet sans contredit d'assurer, une place prioritaire aux intérêts organisationnels dans tout l'aspect du développement individuel.

Le rôle de la Direction des ressources humaines devient donc entièrement un rôle de fournisseur qui n'a pas à statuer sur des priorités mais uniquement sur les programmes ou ressources adaptés aux besoins qui nécessitent leur intervention.

Le gestionnaire/superviseur, quant à lui, joue un rôle conjoint avec l'individu concerné en terme d'évaluation des besoins. Bien sûr, le degré de justesse de chaque individu dans l'évaluation de ses compétences ainsi que dans l'établissement des priorités de développement et des moyens envisagés pour les concrétiser, influencera le niveau d'intervention du gestionnaire/superviseur.

Le tableau 5 donne un aperçu global de la solution proposée ainsi que des rôles des intervenants dans le processus.

TABLEAU 5

Approche proposée - Diagnostic des besoins individuels en formation

ACTION (ordre chronologique)	OBJECTIF(S)	RÉSULTAT(S) VISÉ(S)	PERSONNE RESPONSABLE	SITUATION DANS LE TEMPS
Autodiagnostic sur la base des profils de compétence du poste occupé à l'aide du dossier individuel de réflexion	. Faire une réflexion personnelle sur le niveau actuel de ses compétences . Prioriser les compétences à améliorer par la formation . Déterminer si possible les moyens envisagés	Compléter intégralement les sections 1 à 4 du dossier individuel de réflexion	Individu concerné et occupant un des trois postes visés	À effectuer préalablement à la rencontre prévue entre le gestionnaire/superviseur et l'individu concerné
Diagnostic parallèle par le gestionnaire/superviseur sur la base des profils de compétence du poste occupé par l'individu concerné, à l'aide du dossier individuel de réflexion	. Définir le niveau actuel des compétences de l'individu concerné . Prioriser les compétences à améliorer par la formation . Déterminer si possible les moyens envisagés	Compléter intégralement les sections 1 à 4 du dossier individuel de réflexion	Gestionnaire dans le cas des professionnels (coordonnateurs-conseillers régionaux) et le superviseur (coordonnateur) dans le cas des conseillers en assurances agricoles	À effectuer préalablement à la rencontre prévue entre le gestionnaire/superviseur et l'individu concerné
Rencontre entre le gestionnaire/superviseur et l'individu concerné	. Échanger et établir une entente sur les besoins, les priorités et les moyens envisagés	Version finale des grilles 1 et 2 en plus des sections 3 et 4 sur la base de l'entente convenue	Individu concerné ainsi que le gestionnaire/superviseur	Au cours de l'évaluation finale annuelle du rendement
Élaboration d'un tableau régional des besoins individuels	Disposer sur un seul tableau l'ensemble des besoins individuels prioritaires des individus occupant les trois postes visés, ainsi que les moyens envisagés	Tableau régional complet	Gestionnaire de la direction régionale	Aussitôt que les rencontres entre gestionnaire/superviseur et individus concernés sont complétées (documents de support aussi).
Regroupement des besoins identiques s'il y a lieu	Cibler les besoins pouvant donner lieu à des programmes collectifs de formation, ex. : sessions de groupe, coaching par le pair individu, ...	Identification des besoins identiques dans le tableau régional des besoins individuels	Gestionnaire de la direction régionale	Aussitôt le tableau régional complété

6. RECOMMANDATIONS

6. RECOMMANDATIONS

Dans ce chapitre, seront énumérées les différentes recommandations découlant des résultats de cette étude et des considérants importants qui caractérisent l'application de la politique de gestion des compétences et du développement des ressources humaines à la Direction des opérations régionales.

Il existe d'abord et avant tout chez les gestionnaires de la DOR un désir ferme de se doter d'outils efficaces et rigoureux d'analyse des besoins en formation pour les employés des différentes directions régionales. Ces gestionnnaires désirent d'ailleurs s'impliquer activement dans cette analyse.

Les employés des directions régionales sont également en attente quant aux outils qui peuvent les supporter à identifier leurs besoins en formation et que l'organisation peut leur fournir.

Étant donné les hauts et les bas qui ont caractérisé l'application de la politique depuis quelques années, il devient important d'établir une perception commune de ce que représente la formation à la DOR et quelle orientation celle-ci désire tracer pour les prochaines années.

La participation des intervenants étant nécessaire dans l'implantation du projet, il convient de s'assurer de leur adhésion aux processus et outils de support proposés.

Il semble important également de faire un lien direct avec les objectifs généraux du projet d'entreprise de la Régie.

Il est donc recommandé :

1- Que soit développé et distribué aux gestionnaires un document synthèse leur permettant de prendre connaissance des principaux résultats et recommandations qui émergent de cette étude.

2- Que suite à cette distribution, les résultats du projet soient présentés d'abord lors d'une réunion prochaine des directeurs régionaux où il sera possible aux gestionnaires de bien s'approprier les résultats et les propositions de l'étude et d'échanger sur l'application.

3- Que chacun des gestionnaires planifie des rencontres d'information suite à la diffusion du document synthèse auprès de leur personnel, afin de répondre aux préoccupations et aux questions et en même temps de les informer des étapes à venir, soient l'implantation et les priorités 93-94.

4- Qu'une copie de l'étude soit transmise à la Direction des ressources humaines pour commentaires.

5- De plus, à cet égard, il y aurait lieu que la DOR prenne position sur la répartition des budgets alloués à la formation ainsi que sur les priorités organisationnelles. La position des occasionnels (vs permanents) dans l'application de la politique de formation devra être fixée et cela, indépendamment des priorités de l'unité administrative. Un comité directeur pourrait faciliter la prise de décision et la mise en place des orientations retenues.

Compte tenu de l'importance de l'exercice de diagnostic des besoins pour le nombre d'individus occupant les postes concernés et de l'avancement actuel de l'année financière 93-94;

Étant donné la nécessité de laisser une période appréciable à la DRH pour établir la programmation à partir des besoins qui leur seront communiqués suite aux diagnostics et à l'établissement des priorités;

Considérant le temps que doit prendre la DOR pour recueillir les besoins priorisés par les directions régionales et établir une budgétisation qui fixera des priorités en soi;

Il est recommandé

6- Que l'année 93-94 soit consacrée à l'évaluation des besoins en formation pour l'ensemble des individus concernés et que les résultats de cette évaluation soient fournis à la DOR pour le 1er janvier 1994.

7- Que cet exercice fasse partie des attentes signifiées aux gestionnaires pour 93-94.

8- Qu'il y ait entente sur les priorités de formation 93-94 compte tenu du délai nécessaire à l'implantation du processus. De plus, ces priorités devront tenir compte des orientations qui sont proposées dans cette étude.

9- Que la DOR statue quant à la budgétisation 94-95 (ou plus) entre le 1er janvier 1994 et le 31 mars 1994.

10- Que la DRH obtienne les besoins priorisés avec lesquels elle aura à élaborer une éventuelle programmation dès février 1994.

Compte tenu de l'impact des profils de compétence comme outil de base en terme de développement individuel et de gestion du rendement :

Il est recommandé :

11- Que soit mis sur pied un comité-réviseur qui jouera un rôle privilégié en ce qui a trait à l'appropriation, l'utilisation et la révision des profils.

12- Que les individus qui ont participé à l'élaboration des profils de compétence soient invités à faire partie de ce comité.

13- Que les profils de compétence servent de documents de base au niveau de l'embauche du personnel professionnel et technique dans les directions régionales :

. définition de tâches;

. profil de candidat recherché;

. critères conséquents de sélection, ...

14- Que les profils de compétence soient utilisés par les superviseurs/gestionnaires pour la gestion du rendement sur la base des attentes signifiées.

Compte tenu des nombreux avantages envisagés par la DOR par l'utilisation d'une approche rigoureuse d'établissement des besoins en formation de ses membres et de la conformité du processus et outils proposés avec les objectifs de la

politique organisationnelle quant à la gestion des compétences;

<u>Il est recommandé</u> :

15- De fournir aux autres directions de la Régie l'opportunité de consulter cette étude ou de s'en faire présenter les résultats lors d'une rencontre formelle.

7. CONCLUSION

7. CONCLUSION

Ce projet d'intervention s'inscrit dans une démarche visant à réactiver l'application de la politique de gestion du développement des compétences à la Direction des opérations régionales de la Régie des assurances agricoles du Québec.

Le mandat qui a été confié consistait à élaborer des profils de compétence pour trois types de postes, soient coordonnateur, conseiller régional et conseiller en assurances agricoles qui représentent les postes professionnels et techniques reliés au domaine agricole dans les directions régionales.

Il était également prévu de définir un processus de diagnostic des besoins individualisés avec des outils de support en conséquence. Le tout devait également être expérimenté dans une direction-pilote pour ajustement et recommandations.

Ces trois objectifs ont, nous croyons, été atteints et les résultats fournis dans ce travail en témoignent.

Les profils de compétence établis représentent le résultat-clé de cet ouvrage. En effet, les profils permettent une certaine uniformisation de la formation pour les différentes directions régionales. De plus, ils établissent certaines normes de perfectionnement qui facilitent la détermination des besoins. Les

profils reflètent concrètement les actions et attitudes particulières à chaque poste concerné qui pourraient également être utilisées dans l'établissement d'attentes auprès des occupants de ces postes. Le processus de diagnostic et les outils de support quant à eux renforcissent le principe voulant que la détermination des besoins en formation soit une responsabilité conjointe gestionnaire/superviseur et employé. La concrétisation même de ce principe amène d'ailleurs l'individu à être le premier responsable de son développement dans l'organisation.

La réalisation d'une expérimentation des outils et du processus à la Direction régionale de Laurentides-Lanaudière a permis de constater que ceux-ci s'avèrent adéquats pour l'atteinte des objectifs poursuivis par l'exercice de diagnostic des besoins en formation. De plus, l'approche individualisée, personnalisée et supportée par le superviseur/gestionnaire répond aux attentes des employés.

L'ensemble des activités à réaliser prochainement représente une tâche considérable et nécessitera la participation active des superviseurs/gestionnaires et des employés concernés. De plus, la collaboration avec la Direction des ressources humaines est à poursuivre dans la mesure où l'élaboration des programmes de formation demeurera une étape cruciale dans notre gestion des compétences.

Les recommandations relatives aux prochaines étapes de la démarche et à l'implantation de cet outil de diagnostic des besoins permettront sans doute de procéder aux ajustements nécessaires à la concrétisation des objectifs de la politique de gestion du développement des compétences dans chacune des directions régionales de la Régie.

Le succès de l'opération repose sur le désir et le niveau d'énergie qui sera consacré par l'ensemble des intervenants à sa réalisation au cours des prochaines années.

BIBLIOGRAPHIE

BÉLAND, E., (1989), Analyse des besoins et élaboration d'un plan type de développement des ressources humaines à la vice-présidence au code de la sécurité routière : Régie de l'assurance automobile du Québec, Québec, ÉNAP.

BÉLANGER, Laurent, (1979), Gestion des ressources humaines : une approche systémique, Éditions Gaétan Morin, Chicoutimi.

BÉLANGER, BENABON, BERGERON, FOUCHER, PETIT, (1988), Gestion stratégique des ressources humaines, Éditions Gaétan Morin, Boucherville.

BOYATZIS, R.E., (1982), The competent manager. A model for effective performance, New York, Wiley, pp. 11 et 20, 28-29.

KUBR, MILAN, PROKOPENKO, JOSEPH, (1989), Les besoins de formation au management : principes et méthode de diagnostic, Genève : International Labour Office.

LAROUCHE, V., (1984), Formation et perfectionnement en milieu organisationnel, Saint-Nazaire, Éditions JCL, 431 p.

LEFEBVRE, G., (1977), La formation en milieu de travail : outil de développement organisationnel, Texte de conférence au colloque du Cose.

MATHIS, L., (1982), Gestion prévisionnelle et valorisation des ressources humaines, Paris, Les Éditions d'organisation.

MIRABILE, Richard J., (1991), Pinpointing Development Needs : A simple approach to skills assessment, Training and development, vol. 45, Iss. 12, pp. 19-22.

NOWACK, Kenneth M., (1991), A true training needs analysis, Training and Development journal, vol. 45, Iss. 4, pp. 69-73.

SAVOIE, André, (1987), Le perfectionnement des ressources humaines et organisation : théories, méthodes et applications, Montréal : Agence d'Arc.

LISTE DES OUVRAGES CONSULTÉS

ASSOCIATION DES PROFESSIONNELS EN RESSOURCES HUMAINES DU QUÉBEC, (1991), Analyse des besoins de formation : une nécessité pour rentabiliser les investissements en formation, colloque # 136.

BESSEYRE DES HORTS, C.-H., (1988), Gérer les ressources humaines dans l'entreprise : concepts et outils, Paris, Éditions d'organisation, 191 p.

CAMPBELL, Clifton P., (1989), Jobs analysis for industrial training, vol. 13, no 2, pp.1-12.

COGHE, Y., (1991), Développement des ressources humaines : l'analyse des besoins de formation dans les projets d'assistance technique à vocation agricole : le cas du Niger, Montréal, ÉNAP, 205 p.

DESCHAMPS, Sylvie, (1988), Plan de développement de la fonction publique de Gatineau, Hull, ÉNAP.

DESCHÊNES, Jean-Claude, (1991), Le talon d'Achille du développement : la définition des besoins et des potentiels, Avenir, vol. 5, no 8, pp. 8-9.

DOLBEC, G., (1991), Analyse des besoins et élaboration d'un plan type de développement des ressources humaines au Centre de réadaptation Rosalie Jetté de Montréal, Montréal, ÉNAP.

HUSH, W. ET S. BEVAN, (1988), What makes a manager? Brighton, University of Sussex Institute of Manpower Studies.

JACQUES, J., COTÉ-LÉGER, N., BERGERON, J.-L. et BÉLANGER, L., (1979), Les aspects humains de l'organisation, Éditions Gaétan Morin, Chicoutimi.

LEBLANC, M., PAYETTE, A., (1989), Profil de compétence en gestion : appréciation par l'entourage organisationnel : rapport personnel, Montréal, ÉNAP.

MIRABILE, Richard J., (1991), Identifying the employee of the future, Journal of Business strategy, vol. 12, Iss. 3, pp. 32-36.

MIRABILE, Richard J., (1990), the power of job analysis, Training, vol. 27, Iss. 4, pp. 70-74.

MIRABILE, R., D. DALDWELL ET C. O'REILLY, (1987), Soft skills, hard numbers, Training, pp. 53-54.

LISTE DES OUVRAGES CONSULTÉS (suite)

SOLOMON, Robert J., (1990), Developing job specific appraisal factors in large organizations, Public personnel management, vol. 19, Iss. 1, pp. 11-24.

WERTHER, DAVIS, LEE-GOSSELIN, (1985), La gestion des ressources humaines, McGraw-Hill, Montréal.